

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Desenvolvimento de Competências Socioemocionais: Percepções e
Estratégias de professores do 1º ano do Ensino Fundamental**

Maria Isabel Dabus Motta Ramos Marques

MESTRADO EM EDUCAÇÃO

Área de especialidade: Formação e Desenvolvimento Pessoal

Dissertação orientada pela Professora Doutora Carolina Carvalho

2019

UNIVERSIDADE DE LISBOA
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



**Desenvolvimento de Competências Socioemocionais: Percepções e
Estratégias de Professores do 1º ano do Ensino Fundamental**

Maria Isabel Dabus Motta Ramos Marques

Dissertação para a obtenção do Grau de Mestre em Educação

Formação e Desenvolvimento Pessoal

Orientadora: Professora Doutora Carolina Carvalho

2019

Agradecimentos

A Professora Doutora Carolina Carvalho, minha orientadora nesta dissertação, por todo o apoio e pelos ensinamentos durante todo o processo de elaboração deste trabalho, contrinuindo significativamente para meu desenvolvimento acadêmico, profissional e pessoal.

A todos os Professores que fizeram parte da minha formação no 1º ano deste Mestrado, pela partilha de saberes e pelo auxílio na construção de conhecimentos essenciais para este trabalho.

A todos os envolvidos na presente investigação: professoras, coordenadora e diretora da escola onde passei o período de um mês em constante aprendizado. À Rosana Maria Ribeiro, colega de profissão por quem tenho grande admiração, por toda a disposição e apoio fundamental para a concretização desta pesquisa.

Aos amigos e familiares pela paciência, compreensão e motivação durante todo o processo desafiador de construção desta dissertação.

Resumo

O desenvolvimento de competências socioemocionais vem sido discutida na atualidade relacionado ao perfil dos alunos do século XXI e a educação integral. Pelo tempo que os alunos permanecem na escola e o contexto de socialização com os pares, ela seria um ambiente propício para a promoção dessas competências importantes para o desenvolvimento humano e para a saúde mental. De acordo com as Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCC, 2017) o desenvolvimento socioemocional engloba principalmente as seguintes competências: autoconsciência, gestão das emoções, empatia, resolução de problemas e tomada de decisão responsável. A literatura atual aponta benefícios relacionados a melhora no desempenho acadêmico, maior envolvimento na escola, com redução nos índices de abandono escolar, melhora no relacionamento entre os pares, entre outros (CASEL, 2008). O presente estudo apresenta como objetivo principal conhecer as percepções, bem como as estratégias utilizadas pelos professores do 1º ano do Ensino Fundamental no âmbito do desenvolvimento de competências socioemocionais em sala de aula. Para tal, realizou-se uma pesquisa qualitativa, sendo um estudo de caso em uma escola pública no interior do Estado de São Paulo, região Sudeste do Brasil. Foram realizadas entrevistas e observações no período de um mês com quatro professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental, bem como foram analisados alguns documentos relevantes que permeiam o tema. Para análise dos dados recorreu-se a utilização do software NVIVO12 PRO. O resultado principal evidencia no discurso das professoras uma tendência relacionada com a valorização do desenvolvimento de competências socioemocionais em sala de aula, mas ainda pouco presente na prática diária e no currículo da escola. A legislação brasileira vigente (BNCC, 2017) torna obrigatória a todas as escolas brasileiras incluírem essas e outras competências essenciais para a formação integral do indivíduo, porém a escassez na formação específica para os docentes nessa temática, torna a sua concreta e eficaz implementação nas práticas na rotina escolar um grande desafio.

Palavras-chave: competências socioemocionais, alunos do 1º ano do Ensino Fundamental, percepções de professores, estratégias promotoras de competências socioemocionais

Abstract

The development of social and emotional competences has been frequently discussed nowadays related to the profile of 21st century students and holistic education. As long as students stay in school and in a context of peer socialization, it is a conducive environment for the promotion of these important skills for human development and mental health. According to the recently adopted Base Nacional Curricular Comum (BNCC, 2017) in Brazil and other authors, social and emotional learning mainly encompasses the following competencies: self-awareness, emotion management, empathy, problem solving and responsible decision making. Current literature points the benefits related to progress in academic performance, greater involvement in school, reduced dropout rates, positive peer relationships, and others (CASEL, 2008). This study presents as main objective to know the perceptions, as well as the strategies used by the teachers of the 1st year of the Elementary School in the context of the development of social and emotional learning in the classroom. For that, a qualitative research was carried out, being a study case in a public school in the countryside of the state of São Paulo, Southeast region of Brazil. Interviews and observations were conducted over a period of one month with the four teachers who work in the first year of elementary school at the school in question, as well as analyzing some relevant documents that permeate the theme. For data analysis, the NVIVO12 PRO software was used and as a result, the teachers' discourse showed a tendency related to the valorization of the development of social and emotional competences in the classroom, but is still little present in the daily practice and in the curriculum of the school. The current Brazilian legislation (BNCC, 2017) makes it mandatory for all Brazilian schools to include these and other essential competences for the integral formation of the individual, but the lack of specific training for teachers on this subject makes their concrete and effective implementation in the practice in school's routine a big challenge.

Keywords: social and emotional competences, 1st year of the Elementary School, students, teacher's perceptions, strategies promoting social and emotional learning

Índice Geral

Introdução.....	1
Objetivos e problematização	6
Capítulo I – Caracterização da Educação Básica Brasileira.....	9
1.1 Características gerais	9
1.2 Etapas da Educação Básica Brasileira	14
1.3 Formação de Professores para a Educação Básica	19
Capítulo II – Desenvolvimento de Competências Socioemocionais	25
Capítulo III – Metodologia	44
3.1 Opções metodológicas	44
3.2 Participantes	46
3.2.1 Escola.....	46
3.2.2 Professores	48
3.3 Instrumentos de recolha de dados	49
3.3.1 Entrevistas.....	50
3.3.2 Observações	52
3.3.3 Análise de documentos.....	54
3.4 Procedimentos	55
Capítulo IV - Apresentação e discussão dos resultados	58
Considerações finais.....	91
Limitações e Sugestões para investigações futuras	95
Referências bibliográficas.....	98
APÊNDICES.....	105
ANEXOS	111

Índice de Ilustrações

Figura 1. Perspectiva Sistêmica em SEL (casel.org)	36
Figura 2. Gráfico estratégias promotoras de SEL	64
Figura 3. Nuvem de palavras relacionadas às observações	77
Figura 4. Nuvem de palavras relacionada às entrevistas das professoras A,B,C e D	85
Quadro 1. Total de alunos e reprovações ao final do ano 2017	47
Quadro 2. Frequência da palavra ‘parque’ nas observações	82
Tabela 1. Tabela de Referência Cruzada – estratégias das professoras A, B, C e D	74

Siglas utilizadas

ASE – Aprendizagem Socioemocional

BNCC – Base Nacional Curricular Comum

DCN – Diretrizes Curriculares Comuns

CASEL – Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning

EEF – Escola de Ensino Fundamental

LDBEN – Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OMS – Organização Mundial da Saúde

PCN – Parâmetros Curriculares Comuns

PNE – Plano Nacional de Educação

PPP – Plano Político Pedagógico

SEC – Social and Emotional Competences

SEL – Social and Emotional Learning

Introdução

Em um cenário atual marcado por constantes e rápidas transformações tanto tecnológicas como sociais, no mundo do trabalho e nas comunicações, o perfil dos alunos do século XXI e suas demandas também sofrem alterações. Por isso, a instituição escolar deve focar-se na formação desses novos alunos inseridos nessas novas realidades, a fim de que os preparem efetivamente para os inúmeros desafios contemporâneos, tanto nos âmbitos cognitivos, como pessoais e sociais.

A popularização da internet, no final do século XX, e dos instrumentos de busca e redes sociais, no início do século XXI, a globalização das economias, as novas organizações sociais do trabalho e as exigências postas pela redesenhada sociedade humana fizeram com que as inquietações e reflexões quanto ao processo de formação humana e o papel da escola ultrapassassem definitivamente os muros das universidades e alcançassem outros setores da sociedade, produzindo novos saberes e mobilizando iniciativas de pesquisas e projetos de diferentes ordens. (Abed, 2014, p. 107)

As incertezas e instabilidades características das sociedades globais atuais são pauta de reflexão por parte das escolas, a fim de que os planejamentos acerca do currículo e seus conteúdos, além de práticas pedagógicas, contemplem a formação multidimensional dos educandos, visando prepará-los efetivamente para os inúmeros desafios da sociedade atual. “A escola como ‘a instituição responsável por transmitir conteúdos’ não cabe nesse contexto, os paradigmas que sustentam a ação educativa precisam se adequar aos novos tempos e aos novos estudantes que as escolas recebem dentro de seus muros.” (Abed, 2014, p. 5)

A formação multidimensional, também chamada de educação integral, leva em consideração o sujeito como um todo, com suas complexidades e particularidades, tendo como objetivo principal o desenvolvimento físico, intelectual e moral dos educandos. O documento Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCC, 2017) aprovado no Brasil se refere à educação integral como a aprendizagem significativa nas diversas dimensões do indivíduo, alinhado com suas necessidades, contextos e particularidades.

(...) construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir. (BNCC, 2017, p. 14)

A importância da educação integral é algo que vem sendo discutido atualmente nas instituições escolares em contextos de saúde mental, prevenção de comportamentos de

risco e na formação dos alunos do século XXI. É papel da escola formar cidadãos ativos e preparados para viver na sociedade onde estão inseridos, sendo resilientes, com habilidades e repertório para enfrentar o mercado de trabalho e os demais círculos sociais nos quais pertencem, compreendendo e lidando com suas emoções de maneira saudável. “(...) não há como preparar as crianças e jovens para enfrentar os desafios do século XXI sem investir no desenvolvimento de habilidades para selecionar e processar informações, tomar decisões, trabalhar em equipe, resolver problemas, lidar com as emoções (...)”. (Abed, 2014, p.6)

Morin (1999) aponta uma questão importante acerca do papel da escola e o desenvolvimento dos aspectos sociais dos educandos na atualidade. “A compreensão mútua entre humanos, tanto próximos como estranhos, é daqui para o futuro, vital para que as relações humanas saiam do seu estado bárbaro de incompreensão.” (p.20)

Nos países ocidentais nota-se ainda a valorização dos conteúdos formais por parte das políticas públicas em educação e das instituições escolares. As avaliações e provas para ingresso nas universidades contemplam somente os conteúdos curriculares das disciplinas formais de maneira fragmentada.

As políticas educacionais, no Brasil e no mundo, não poderiam ter sido diferentes: foi dada uma importância maior aos “estoques cognitivos”, ou seja, aos conhecimentos programáticos transmitidos em cada uma das disciplinas do currículo escolar. Coerentes com tal abordagem, as políticas de avaliação e as métricas produzidas por meio delas permaneceram voltadas para esses aspectos, não abrangendo as facetas emocionais e sociais dos estudantes. (Abed, 2014, p. 7)

Tendo em vista o mundo atual e o perfil dos alunos do século XXI percebe-se a necessidade de uma educação integral, que contemple as dimensões cognitivas, pessoais, sociais e emocionais (BNCC, 2017). Morin (1999) também comenta a importância da educação integral e a necessidade de um currículo integrado.

O ser humano é em simultâneo físico, biológico, psíquico, cultural, social, histórico. É esta unidade complexa da natureza humana que está completamente desintegrada no ensino, através das disciplinas, e tornou-se impossível aprender o que significa ser humano. É necessário restaurá-la, de forma que cada um, onde quer que esteja, tome conhecimento e consciência em simultâneo da sua identidade complexa e da sua identidade comum com todos os outros humanos. (p. 17)

Além disso, nota-se um crescente número de indivíduos com problemas na saúde mental e fazendo o uso de medicamentos relacionados a ansiedade, depressão e stress. De acordo com a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2017), a depressão atinge 5,8% da população brasileira (11.548.577). Os distúrbios relacionados à ansiedade afetam 9,3%

(18.657.943) das pessoas que vivem no Brasil. Tendo em vista esse elevado número, é necessário refletir acerca da prevenção em saúde mental, visando melhorias desses índices nas gerações futuras. (OMS, 2017)

“(...) schools have an important role to play in raising healthy children by fostering not only their cognitive development, but also their social and emotional development.” (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011, p. 405)

Devido a urgente necessidade atual de prevenção da saúde mental das pessoas, o desenvolvimento das competências socioemocionais, denominadas SEL (Social and Emotional Learning), vem sido discutida em diversos contextos educativos. A instituição escolar surge como um ambiente propício para o desenvolvimento dessas competências devido ao tempo que os alunos permanecem nesse ambiente e em constante interação social. Além disso, é papel da escola garantir a formação holística dos educandos, preparando-os efetivamente para os desafios e demandas da sociedade atual. (CASEL, 2008)

Competências do século XXI diz respeito a formar cidadãos mais críticos, com capacidade de aprender a aprender, de resolver problemas, de ter autonomia para a tomada de decisões, cidadãos que sejam capazes de trabalhar em equipe, respeitar o outro, o pluralismo de ideias, que tenham a capacidade de argumentar e defender seu ponto de vista. (...) A sociedade contemporânea impõe um novo olhar a questões centrais da educação, em especial: o que aprender, para que aprender, como ensinar e como avaliar o aprendizado. (Guimarães apud França, 2018, <https://www.somospar.com.br>)

Dentre as consideradas competências-chave para o século XXI, destaca-se o desenvolvimento de competências socioemocionais. De acordo com Greenberg, Weissberg, O'Brien, Zins, Fredericks, Resnik e Elias (2003) o desenvolvimento de competências socioemocionais é fundamental para a adaptação individual às demandas da sociedade e ainda contribui para a adaptação relacionada as necessidades complexas do processo de desenvolvimento humano. Segundo a organização Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) podem ser definidas como:

(...) Social and emotional learning (SEL) refers to the process by which children and adults develop the fundamental social and emotional competencies essential to success in school and in the workplace, including the skills necessary to recognize and manage emotions, develop care and concern for others, form positive relationships, make responsible decisions, and successfully handle the demands of growing up in today's complex society. (CASEL, 2003, p. 1)

Os autores Cacheiro e Martins (2012) também propõe uma definição semelhante ao proposto por CASEL (2003) referindo-se a aspectos relacionados ao

reconhecimento das emoções em si e nos outros, com empatia, competências de resolução de problemas e/ou conflitos, bem como a tomada de decisão responsável, pensando no grupo, baseado em princípios éticos, justos e democráticos.

(...) As competências socioemocionais incluem um conjunto de habilidades que cada pessoa tem para lidar com as próprias emoções, se relacionar com os outros e gerenciar objetivos de vida, com autonomia, autoconhecimento, colaboração e resolução de problemas. Essas competências são utilizadas cotidianamente nas diversas situações da vida e integram o processo de cada um para aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a trabalhar e aprender a ser. Ou seja, são parte da formação integral e do desenvolvimento de todos. (Cacheiro & Martins, 2012, p. 156)

Tendo em vista as atuais demandas discutidas acima e a necessidade de mudanças na área educativa, em dezembro de 2017 o documento Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCC) foi aprovado e homologado no Brasil. Esse documento abrange toda a Educação Básica brasileira: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. Tem como principal objetivo nortear o que é ensinado em todas as escolas do país. Essa ferramenta serve como parâmetro para o desenvolvimento dos currículos dentro das escolas, sem desconsiderar as particularidades de metodologia ou aspectos regionais e sociais. As escolas brasileiras possuem o prazo máximo de dois anos para a adaptação total a esse novo documento.

“(...) A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (...)” (BNCC, 2017, p. 7)

O BNCC aborda principalmente a importância da formação humana integral bem como o desenvolvimento de competências fundamentais para a formação dos indivíduos para o século XXI, visando a construção de uma sociedade justa, inclusiva e democrática. (BNCC, 2017)

A produção e elaboração desse documento foi realizada por uma comissão de especialistas da área da educação, além da contribuição aberta ao público através do site do portal BNCC, onde houve a participação de mais de 12 milhões de pessoas. O documento enfatiza a importância da educação integral e principalmente o desenvolvimento de competências essenciais para que os educandos se tornem cidadãos autônomos, críticos e agentes transformadores da sociedade contemporânea. (BNCC,

2017). Essas competências estão relacionadas principalmente com aspectos pessoais e sociais do indivíduo.

No documento BNCC, competência é definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BNCC, 2017, p.8)

Este documento considera dez competências gerais e essenciais para a formação humana atual: 1- conhecimento; 2- pensamento científico, crítico e criativo; 3- repertório cultural; 4- comunicação; 5- cultura digital; 6- trabalho e projeto de vida; 7- argumentação; 8- autoconsciência e autocuidado; 9- empatia; 10- cooperação, responsabilidade e cidadania. (BNCC, 2017, pp. 9-10)

“Assim, a BNCC propõe superar a fragmentação disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida.” (2017, p. 12). Segundo o documento, para uma educação integral efetiva através do desenvolvimento de competências, enfatiza-se aspectos relacionados ao desenvolvimento pessoal, emocional e social do indivíduo, como também aspectos cognitivos e físico, não priorizando uma dimensão em detrimento de outra.

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global (...) Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BNCC, 2017, p.13)

Conclui-se assim que a educação com ênfase apenas nos conteúdos das disciplinas formais não é suficiente para a formação integral dos educandos. A formação multidimensional do indivíduo, que compreende os âmbitos intelectual, físico, afetivo, social, ética, moral e simbólico, partindo de uma visão holística e integrada, parece contemplar as definições propostas pela BNCC (2017).

O presente estudo centra-se no desenvolvimento socioemocional inserido na rotina de uma escola brasileira, sendo motivada pela recente aprovação do documento BNCC (Base Nacional Curricular Comum, 2017) no país. Existe ainda um interesse pessoal e

profissional por essa temática da educação especialmente no Brasil, objetivando colaborar positivamente para melhorias na qualidade da educação, impulsionando políticas públicas eficazes assim como novas pesquisas na área.

A escolha do 1º ano do Ensino Fundamental (faixa etária dos alunos entre 6 e 7 anos) para o estudo está relacionada a fase essencial do desenvolvimento humano tanto em aspectos sociais, emocionais como pessoais. É ainda uma fase de transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental, onde os alunos tem de se adaptar a uma nova rotina com novos desafios, tanto cognitivos, como sociais e emocionais, especialmente relacionados ao início formal do processo de alfabetização. Segundo Santos (2017) a fase de transição caracteriza-se por: “(...) um processo de mudança experienciado quando uma criança muda de um ambiente para outro e/ou quando há uma mudança de papéis na estrutura da comunidade.” (p. 5). A transição específica do pré-escolar para o primeiro ano do Ensino Fundamental pode apresentar-se como difícil, devido à mudança tanto nos espaços físicos, como nas práticas pedagógicas e na rotina em sala de aula. Santos (2017) ainda comenta que a experiência neste momento de transição, o bem-estar e a facilidade adaptativa face a novas realidades está diretamente relacionado ao desenvolvimento socioemocional da criança. Esses fatores tiveram forte influência na decisão da faixa etária para a pesquisa, além de grandes motivações e interesses pessoais resultantes da minha experiência em sala de aula no 1º ano do Ensino Fundamental I por cinco anos como professora.

Objetivos e problematização

A presente pesquisa apresenta como objetivo principal estudar as percepções e estratégias utilizadas pelos professores na rotina escolar dos alunos no 1º ano do Ensino Fundamental relacionados ao desenvolvimento das competências socioemocionais, sendo estas fundamentais na educação integral dos educandos, trazendo benefícios relacionados à melhora no rendimento acadêmico e nas atitudes face a si próprio e à escola, redução nos índices de abandono escolar e nos comportamentos de risco

Neste trabalho consideramos que estratégia de ensino pode ser definida como: “concepção finalizada e organizada da ação de ensinar, operacionalizada em subestratégias, tarefas ou atividades, de entre as que as várias tipologias proporcionam.” (Roldão, 2009, p. 30). A autora ainda considera a importância da concepção intencional, ou seja, a intencionalidade pedagógica, para que seja efetivamente considerada uma

estratégia de ensino. Esta intencionalidade é um conjunto organizado de ações que garantem determinada aprendizagem a todos os educandos. (Roldão, 2009)

Um outro objetivo deste trabalho é estudar as principais dificuldades da escola e do professor em sala de aula para implementar as diretrizes descritas na BNCC (2017) com ênfase nas competências socioemocionais.

Esta pesquisa ainda procura compreender as percepções dos educadores acerca da importância dessas competências e do seu desenvolvimento em sala de aula, se consideram-se aptos e seguros para realizarem um trabalho significativo, com repertório satisfatório de estratégias promotoras do desenvolvimento socioemocional, que auxiliem o desenvolvimento pessoal, emocional e social dos alunos em sala de aula.

O presente estudo tem ainda objetivos acerca da formação dos professores, concretamente se foram facilitadas ações de formações iniciais ou contínuas, promovidas ou não pela instituição escolar. A formação adequada que envolva teoria e prática aos docentes é fundamental para o desenvolvimento efetivo de competências socioemocionais em sala de aula.

(...) o papel fundamental do professor, o que implica na necessidade de ampliar e solidificar a sua formação para que ele possa adequar-se às exigências de um ensino voltado ao desenvolvimento de competências socioemocionais. O processo de formação docente deve fortalecê-lo não só do ponto de vista teórico, mas principalmente prático: o professor precisa desenvolver, em si mesmo, as habilidades socioemocionais para estar capacitado a intervir nos modos de pensar, de viver e se relacionar dos seus alunos. (Abed, 2014, p.113)

Um outro objetivo do estudo prende-se com a valorização de competências socioemocionais nos conteúdos dos currículos escolares. Por exemplo, se constam nos documentos das escolas objetivos relacionados às competências sociais e emocionais, ou é abordado informalmente pelos professores durante a rotina escolar, sem a intencionalidade pedagógica citada por Roldão (2009). Esse aspecto é fundamental, tendo em vista a aprovação recente da BNCC. Assim, no estudo procura-se perceber as adaptações realizadas em todos os âmbitos da instituição escolar para a adequação a esse novo documento, incluindo o currículo, planejamentos, fichas de atividades, formação contínua e adequada aos professores, bem como a frequência e a continuidade do trabalho do educador para com os educandos. Por se tratarem de competências mais complexas é essencial que haja uma abordagem diária e contínua ao longo de todo o processo educativo. (CASEL, 2013)

Essa periodicidade é garantida pelo documento BNCC e, além disso, o documento ainda prevê a continuidade durante toda a vida escolar dos alunos, iniciando na Educação Infantil seguindo até o Ensino Médio.

Concretamente no presente estudo a principal questão de investigação está relacionada às estratégias utilizadas pelos professores do 1º do Ensino Fundamental para propiciar o desenvolvimento de competências socioemocionais em seus alunos, especialmente após a aprovação do documento BNCC, que tem o papel de servir como parâmetro curricular para todas as escolas do Brasil, e enfatiza a importância de uma educação integral, com foco no desenvolvimento de competências, entre elas as competências socioemocionais.

O presente trabalho está dividido em oito seções: Introdução, Capítulo I que aborda a caracterização do sistema educativo brasileiro. O Capítulo II é referente ao desenvolvimento das competências socioemocionais em contexto escolar. Os Capítulos III e IV são relativos a metodologia da pesquisa e apresentação e análise dos resultados. Posteriormente apresentam-se as Considerações Finais do estudo, as Referências Bibliográficas e os Anexos e Apêndices.

Capítulo I – Caracterização da Educação Básica Brasileira

1.1 Características gerais

A educação básica brasileira é composta por Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. A Educação Infantil divide-se em creche (0 a 3 anos) e pré-escola (4 a 6 anos), sendo a pré-escola obrigatória porém não impeditiva do ingresso no Ensino Fundamental. O Ensino Fundamental atualmente inicia-se com 6 anos e finaliza-se aos 14 anos. O Ensino Médio é a etapa que antecede o Ensino Superior e tem duração total de 3 anos, sendo dos 15 aos 17 anos de idade. Apresenta caráter obrigatório, sendo dever do Estado oferecer educação gratuitamente a todas as crianças e jovens. Apesar de muita discussão, a educação obrigatória ainda ocorre em metade do período, podendo ser período matutino ou vespertino, e não jornada escolar em tempo integral.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) apresentam os princípios gerais da educação, bem como as suas finalidades, recursos financeiros, formação e diretrizes para a carreira dos profissionais da educação. Essas leis são constantemente atualizadas de acordo com as necessidades sociais em contexto. Sua primeira versão foi criada em 1961 e sua última atualização ocorreu em março de 2017 (Lei nº 13.415/2017).

Segundo o artigo 22º da LDBEN (Lei nº 9.394/96): “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” O artigo 22º (Lei nº 9.394/96) sugere portanto o papel da escola na educação integral dos educandos, visando o preparo efetivo ao final da escolaridade básica para se tornarem cidadãos ativos e conscientes em meio aos inúmeros desafios com qual irão se deparar fora dos muros da escola.

Para garantir uma educação com qualidade e equidade no país, a LDBEN (Lei nº 9.394/96): também propõe a existência de parâmetros a serem seguidos pelas escolas, tanto da rede pública como da rede privada, apresentando os conteúdos básicos a serem ensinados, de acordo com cada etapa de ensino, com os principais objetivos a serem atingidos.

Artigo 9º IV da *LDBEN (Lei nº 13.415, de 2017)*: estabelecer, em colaboração com os estados, Distrito Federal e os municípios, competências e diretrizes para a

Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum. (LDBEN, 2017)

Para tal, foi proposto o documento Parâmetros Curriculares Comuns (PCN), no final dos anos 80, que se apresenta descrito como principal objetivo cumprir o papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias. (PCN,1997)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. (PCN, 1997, p. 13)

É importante ressaltar que a existência dessas bases comuns levam em conta a grande diversidade cultural, social e econômica do Brasil e, portanto, respeitam o contexto e as particularidades da realidade onde a escola está inserida, garantindo assim a autonomia de cada instituição na elaboração dos currículos, que deve ser pautada em ser significativa no cenário em que se encontra, como descrito abaixo no artigo 26º da LDBEN (Lei nº 12.796/2013), na sua atualização em 2013.

Artigo 26º. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Portanto, como previsto na LDBEN e também na Constituição de 1988, bem como no chamado Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 e à luz do PCN (1997), criou-se o documento Base Nacional Curricular Comum (BNCC) que foi produzido por especialistas de cada área do conhecimento, contando também com a participação crítica e propositiva de profissionais de ensino e da sociedade civil. (BNCC, 2017, p.5)

O BNCC (2017) comparativamente com o PCN (1997) apresenta de forma mais específica e organizada os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar. O BNCC apresenta caráter obrigatório enquanto que o PCN (1997) possui caráter orientador e não obrigatório na elaboração e revisão curricular das escolas. Em seu capítulo introdutório, o documento BNCC aborda os principais objetivos desse documento e a sua importância para a garantia de uma educação de qualidade no país, que inclui a educação integral e o desenvolvimento pleno para o exercício da cidadania.

A BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral voltada ao acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno de todos os estudantes, com respeito às diferenças e enfrentamento à discriminação e ao preconceito. Assim, para cada uma das redes de ensino e das instituições escolares, este será um documento valioso tanto para adequar ou construir seus currículos como para reafirmar o compromisso de todos com a redução das desigualdades educacionais no Brasil e a promoção da equidade e da qualidade das aprendizagens dos estudantes brasileiros. (BNCC, 2017, p.5)

Este documento também articula com a visão de educação integral do indivíduo prevista na atualizações da LDBEN. O BNCC foi realizado para todas as etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, diferente do PCN (1997) que foi elaborado somente para o Ensino Fundamental. Para cada etapa dos ciclos de ensino, o documento BNCC (2017) apresenta de maneira objetiva e clara os objetivos e habilidades para cada tema das diversas áreas do conhecimento.

Assim, o BNCC propõe aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo de todas as etapas da escolaridade básica, assegurando dessa forma o direito de desenvolvimento e aprendizagem, em conformidade com as propostas do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014) visando a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (BNCC, 2017)

A BNCC propõe 10 competências gerais para a Educação Básica (BNCC, 2017, pp. 9-10):

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

As competências consideradas essenciais descritas acima são semelhantes e seguem as orientações internacionais de CASEL (2003), sendo importantes por promoverem uma reflexão acerca da realidade atual. No entanto, este presente estudo, em específico, centramo-nos nas competências 8, 9 e 10, por se tratarem de competências diretamente relacionadas ao desenvolvimento socioemocional dos indivíduos.

As Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCC, 2017) são obrigatórias a todas as escolas do país, entretanto, reconhece e valoriza a importância da contextualização no processo educativo, bem como também previsto na LDBEN (2017) e no PCN (2014).

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais. (BNCC, 2017, p. 15)

A aprovação e homologação da BNCC ocorreu em dezembro de 2017. Consequentemente todas as escolas do país, tanto da rede pública como da rede privada,

possuem o prazo máximo de dois anos para realizar todas as adaptações necessárias para estarem alinhadas com o documento.

Com a homologação da BNCC, as redes de ensino e escolas particulares terão diante de si a tarefa de construir currículos, com base nas aprendizagens essenciais estabelecidas na BNCC, passando, assim, do plano normativo propositivo para o plano da ação e da gestão curricular que envolve todo o conjunto de decisões e ações definidoras do currículo e de sua dinâmica. (BNCC, 2017, p. 20)

Porém, algumas adaptações necessárias que contemplam as aprendizagens essenciais descritas na BNCC estão relacionadas a diversos aspectos da instituição escolar como espaço físico, currículos e planejamentos, práticas pedagógicas, materiais didáticos, formação dos professores, entre outros.

A primeira tarefa de responsabilidade direta da União será a revisão da formação inicial e continuada dos professores para alinhá-las à BNCC. A ação nacional será crucial nessa iniciativa, já que se trata da esfera que responde pela regulação do ensino superior, nível no qual se prepara grande parte desses profissionais. Diante das evidências sobre a relevância dos professores e demais membros da equipe escolar para o sucesso dos alunos, essa é uma ação fundamental para a implementação eficaz da BNCC. (BNCC, 2017, p. 21)

A boa implementação da BNCC está portanto relacionada a formação atualizada e contínua dos docentes, bem como a aprendizagem significativa das competências essenciais para o século XXI propostas no documento, sendo primordial um olhar sensível por parte da instituição escolar a fim de que perceba as reais necessidades do contexto onde se situa para a formulação de um currículo eficaz.

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. (BNCC, 2017, p. 19)

Na BNCC, “essas temáticas são contempladas em habilidades dos componentes curriculares, cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas especificidades, tratá-las de forma contextualizada.” (BNCC, 2017, p. 19). O documento garante a autonomia das escolas na elaboração de seus currículos a fim de que as aprendizagens sejam significativas, atendendo as necessidades e particularidades nas diversas regiões brasileiras.

Para este estudo, o enfoque está relacionado especificamente às competências socioemocionais, enquanto parte fundamental das 10 competências essenciais propostas na BNCC. São elas: 7- criticidade e ética 8- autoconsciência e autocuidado; 9- empatia; 10- cooperação, responsabilidade e cidadania. (BNCC, 2017)

1.2 Etapas da Educação Básica Brasileira

No Brasil, a Educação Infantil é a primeira etapa da educação básica, ocorre em instituições denominadas creches e pré-escolas e tem duração total de aproximadamente 6 anos. O primeiro contato com a vida escolar inicia-se nas creches que atendem crianças de 0 a 3 anos e posteriormente ingressam nas pré-escolas, permanecendo dos 3 aos 6 anos de idade.

Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDBEN (Lei nº 9.394/96), em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDBEN em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. (BNCC, 2017, p. 33)

A BNCC (2017) apresenta as aprendizagens consideradas essenciais nessa etapa do desenvolvimento, nas diversas áreas do conhecimento, destacando a importância da experiência e da ludicidade. “Na Educação Infantil as aprendizagens essenciais compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes.” (p. 42)

O documento BNCC (2017) também apresenta em detalhe as competências a serem desenvolvidas nas diversas áreas do conhecimento na Educação Infantil, incluindo a importância da experiência, convivência, ludicidade, participação ativa dos alunos, entre outros.

- Conviver com outras crianças e adultos, em pequenos e grandes grupos, utilizando diferentes linguagens, ampliando o conhecimento de si e do outro, o respeito em relação à cultura e às diferenças entre as pessoas.
- Brincar cotidianamente de diversas formas, em diferentes espaços e tempos, com diferentes parceiros (crianças e adultos), ampliando e diversificando seu acesso a produções culturais, seus conhecimentos, sua imaginação, sua criatividade, suas experiências emocionais, corporais, sensoriais, expressivas, cognitivas, sociais e relacionais.
- Participar ativamente, com adultos e outras crianças, tanto do planejamento da gestão da escola e das atividades propostas pelo educador quanto da realização

das atividades da vida cotidiana, tais como a escolha das brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.

- Explorar movimentos, gestos, sons, formas, texturas, cores, palavras, emoções, transformações, relacionamentos, histórias, objetos, elementos da natureza, na escola e fora dela, ampliando seus saberes sobre a cultura, em suas diversas modalidades: as artes, a escrita, a ciência e a tecnologia.
- Expressar, como sujeito dialógico, criativo e sensível, suas necessidades, emoções, sentimentos, dúvidas, hipóteses, descobertas, opiniões, questionamentos, por meio de diferentes linguagens.
- Conhecer-se e construir sua identidade pessoal, social e cultural, constituindo uma imagem positiva de si e de seus grupos de pertencimento, nas diversas experiências de cuidados, interações, brincadeiras e linguagens vivenciadas na instituição escolar e em seu contexto familiar e comunitário.

(BNCC, 2017, p. 36)

Ao completarem 6 anos de idade, os alunos ingressam no Ensino Fundamental, sendo necessário refletir acerca dessa transição que ocorre na saída da pré-escola e entrada no Ensino Fundamental especialmente pelo início formal ao processo de alfabetização. Apresenta uma nova rotina, com as novas exigências desta etapa de ensino. O presente estudo visa estudar o 1º ano do Ensino Fundamental por ser uma fase de transição fundamental na vida escolar dos educandos, onde diariamente constroem a base de conhecimento que auxiliará na construção de conhecimentos gradualmente mais complexos e abstratos nas etapas seguintes.

A transição entre essas duas etapas da Educação Básica requer muita atenção, para que haja equilíbrio entre as mudanças introduzidas, garantindo integração e continuidade dos processos de aprendizagens das crianças, respeitando suas singularidades e as diferentes relações que elas estabelecem com os conhecimentos, assim como a natureza das mediações de cada etapa. Torna-se necessário estabelecer estratégias de acolhimento e adaptação tanto para as crianças quanto para os docentes, de modo que a nova etapa se construa com base no que a criança sabe e é capaz de fazer, em uma perspectiva de continuidade de seu percurso educativo. (BNCC, 2017, p. 51)

O início da escolaridade formal ocorre aos 6 anos no Ensino Fundamental (1º ano do Ensino Fundamental), que apresenta duração total de 9 anos, sendo finalizado

aproximadamente aos 14 anos de idade (9º ano do Ensino Fundamental), garantidos pela LDBEN (Lei nº 11.274, de 2006):

Artigo 32º: O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão. (Lei nº 11.274, de 2006)

Nessa fase inicia-se formalmente o processo de alfabetização e letramento, sendo importante nas seguintes etapas dos ciclos de ensino. Para essa etapa da educação básica, a LDBEN propõe os seguintes objetivos:

I- O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;

II- A compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;

III- O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;

IV- O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

A BNCC destaca algumas características importantes dessa fase da educação, como o desenvolvimento dos indivíduos nos âmbitos sociais, emocionais, cognitivos, destacando a autonomia, a relação consigo mesmo, bem como a interação com os pares, com a sociedade e com o mundo, construindo aprendizagens que vão além dos muros da escola.

Nesse período da vida, as crianças estão vivendo mudanças importantes em seu processo de desenvolvimento que repercutem em suas relações consigo mesmas, com os outros e com o mundo. A maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (BNCC, 2017, p. 56)

Destaca-se portanto a importância da educação integral desde o início da vida escolar das crianças, visando a formação holística do indivíduo para ao fim da

escolaridade básica seja um cidadão com autonomia e participação ativa na sociedade, pautados em princípios éticos, inclusivos, justos e democráticos.

Na elaboração do documento BNCC, o Ensino Fundamental foi dividido em duas partes: Anos iniciais e Anos finais, com objetivos distintos. Segue alguns objetivos para o início do Ensino Fundamental (Anos iniciais), onde se insere o 1º ano, etapa onde o presente estudo foi realizado.

Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, a ação pedagógica deve ter como foco a alfabetização, a fim de garantir amplas oportunidades para que os alunos se apropriem do sistema de escrita alfabética de modo articulado ao desenvolvimento de outras habilidades de leitura e de escrita e ao seu envolvimento em práticas diversificadas de letramentos. (BNCC, 2017, p. 57)

Outra questão abordada no documento diz respeito à continuidade nas etapas da educação básica, a partir de aprendizagens anteriores, ocorrerá a construção de novos conhecimentos progressivamente mais complexos. Destaca-se também o desenvolvimento da autonomia e das relações com o outro e com o mundo em suas diversas perspectivas.

Ao longo do Ensino Fundamental – Anos Iniciais, a progressão do conhecimento ocorre pela consolidação das aprendizagens anteriores e pela ampliação das práticas de linguagem e da experiência estética e intercultural das crianças, considerando tanto seus interesses e suas expectativas quanto o que ainda precisam aprender. Ampliam-se a autonomia intelectual, a compreensão de normas e os interesses pela vida social, o que lhes possibilita lidar com sistemas mais amplos, que dizem respeito às relações dos sujeitos entre si, com a natureza, com a história, com a cultura, com as tecnologias e com o ambiente. (BNCC, 2017, p. 57)

Além disso, a BNCC (2017) também aborda questões relevantes acerca do papel da escola na formação integral do educando, visando o perfil dos alunos e as demandas do século XXI. O documento destaca a importância do desenvolvimento da reflexão e da criticidade nos alunos na atualidade, tendo em vista a multiplicidade ofertada nos âmbitos digitais e midiáticos, com o intuito de formar cidadãos mais conscientes na cultura digital.

(...) Todo esse quadro impõe à escola desafios ao cumprimento do seu papel em relação à formação das novas gerações. É importante que a instituição escolar preserve seu compromisso de estimular a reflexão e a análise aprofundada e contribua para o desenvolvimento, no estudante, de uma atitude crítica em relação ao conteúdo e à multiplicidade de ofertas midiáticas e digitais. Contudo, também é imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (...) (p. 59)

De maneira objetiva, destaca-se no documento o desenvolvimento de competências fundamentais que englobam as facetas pessoais, sociais e emocionais dos

indivíduos inseridos na realidade atual, prevenindo comportamentos de risco em especial relacionado à violência de qualquer natureza.

Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (BNCC, 2017, p. 60)

O Ensino Médio tem duração total de três anos, com alunos na faixa etária dos 15 a 17 anos e que foi aprovado nos níveis escolares anteriores. O documento BNCC mantém a ideia de continuidade no processo de formação integral dos educandos, que inclui “suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.” (BNCC, 2017, p. 16)

O Ensino Médio é a etapa final da escolaridade básica brasileira. Dá continuidade às propostas do BNCC relacionados às etapas anteriores da escolaridade básica, visa uma escola que acolha as diversidades, o respeito à pessoa humana e aos seus direitos. E ainda que garanta ao estudante ser protagonista de seu próprio aprendizado e desenvolvimento, garantindo dessa maneira uma formação que, em sintonia com seus percursos e história de vida, permita-lhes definir seu projeto a longo prazo, tanto no em relação ao estudo e ao trabalho como também no que tange às escolhas de estilos de vida saudáveis, éticas e sustentáveis. (BNCC, 2017)

A BNCC (2017) propõe indicações de como garantir o desenvolvimento integral dos educandos nessa fase de escolaridade e o perfil do sujeito que pretende-se formar ao final da educação básica, tendo em vista os desafios presentes na realidade atual. Esse desenvolvimento ocorre através de experiências e competências para a formação de indivíduos críticos, éticos, participativos e responsáveis.

Para formar esses jovens como sujeitos críticos, criativos, autônomos e responsáveis, cabe às escolas de Ensino Médio proporcionar experiências e processos que lhes garantam as aprendizagens necessárias para a leitura da realidade, o enfrentamento dos novos desafios da contemporaneidade (sociais, econômicos e ambientais) e a tomada de decisões éticas e fundamentadas (...) o que não significa a profissionalização precoce ou precária dos jovens ou o atendimento das necessidades imediatas do mercado de trabalho. Ao contrário, supõe o desenvolvimento de competências que possibilitem aos estudantes inserir-se de forma ativa, crítica, criativa e responsável em um mundo do trabalho cada vez mais complexo e imprevisível. (BNCC, 2017, p. 462-464)

Além disso, o documento BNCC também enfatiza no Ensino Médio a importância da consolidação e aprofundamento de conhecimentos adquiridos ao longo da toda a vida

escolar, especialmente no Ensino Fundamental, centrada no desenvolvimento de competências e orientada pelo princípio da educação integral. (BNCC, 2017)

1.3 Formação de Professores para a Educação Básica

No Brasil os professores da Educação Infantil (creche e pré-escola) e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 4º ano) são chamados professores polivalentes, pois um único professor contempla todas as áreas do conhecimento, denominada monodocência. Mesmo com a presença de um docente para todas as áreas do conhecimento, na prática tanto os currículos, como os planejamentos dos professores polivalentes continuam fragmentados, não havendo integração entre as disciplinas.

A partir dos anos finais do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) há professores chamados professores especialistas, sendo diferentes docentes específicos para cada área do conhecimento ou disciplina curricular.

Temos convicção de que o problema da formação de professores é um tema recorrente quando nos deparamos com as questões que estão afetando o cotidiano escolar. No Brasil e em Portugal essas questões estão constantemente em debate, sendo preocupação de teóricos desse campo. (Withers & Sarmento, 2015, p.9848)

Essa temática é relevante para a presente investigação pois as percepções e estratégias dos professores para trabalharem o desenvolvimento socioemocional com os educandos em sala de aula, por se tratarem de competências complexas, requerem formação específica, contínua e de qualidade. (CASEL, 2003)

No Brasil a partir das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN - Lei n. 9.394 de 1996) postulou-se a formação dos professores da educação básica a nível superior, com um prazo de dez anos para que as instituições se adaptassem. Portanto, somente em 2006 os cursos de Pedagogia foram propostos como licenciatura, ou seja, a nível superior, atribuindo a formação de professores polivalentes para Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos, além da gestão na área de educação (Gatti, 2010). Em relação aos anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, há necessidade de professores especialistas nas diversas áreas do conhecimento. Iniciou-se a reflexão acerca da importância da formação de professores na qualidade da educação.

“Uma série de regulamentações no âmbito do legislativo, intensificadas no período de 1999 a 2001, vincula toda e qualquer mudança na qualidade da educação a uma mudança na formação de professores.” (Dias & Lopes, 2003, p. 1155)

O documento Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, 2006) também apresenta a temática da formação inicial de professores apresentando os objetivos do curso para docente da educação básica a nível superior. Os objetivos permeiam uma educação ampla em diversas áreas do conhecimento, bem como a formação em habilidades e competências essenciais para a prática diária da profissão docente e a obrigatoriedade do estágio curricular.

(...) aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o linguístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural”; englobar (art. 4º, parágrafo único) a formação de habilidades de planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas próprias do setor da Educação, de projetos e experiências educativas não escolares; a produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, em contextos escolares e não escolares. O licenciado em Pedagogia deverá ainda: estar apto no que é especificado em mais dezesseis incisos do artigo 5º, dessa Resolução, e cumprir estágio curricular em conformidade ao inciso IV, do artigo 8º. (Gatti, 2010, p. 1358)

O documento Plano Nacional de Educação (PNE) aprovado em 2014 com metas para serem atingidas nos próximos dez anos em educação no Brasil, também explicita a importância da formação do professor e a valorização da profissão docente.

O Plano Nacional de Educação (PNE) define que a qualidade do ensino será efetiva se houver a valorização dos profissionais da Educação e que essa somente será alcançada por meio de uma política global capaz de articular a formação inicial, as condições de trabalho, salário, a carreira e a formação continuada. (Wenczenowicz, 2015, p. 115)

Além disso, o documento PNE (2014) também propõe acerca da formação de professores a importância da preparação efetiva para atuar na prática em sala de aula, considerando os contextos e demandas.

assegurar que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento onde atuam; garantir a todos os profissionais da educação básica formação em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino; planos de carreira para os profissionais da educação básica e superior. (Wenczenowicz, 2015, p. 122)

Porém, todas essas diretrizes apresentam problemas na prática, havendo grande discussão nos meios acadêmicos acerca do currículo proposto pelas instituições públicas

e privadas de Ensino Superior. Observou-se que ao final da licenciatura em Pedagogia, os alunos não estavam concretamente preparados e formados para a atuação em sala de aula.

Nas ementas observou-se um evidente desequilíbrio na relação teoria-prática, em favor dos tratamentos mais teóricos, de fundamentos, política e contextualização e que a escola, como instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar. (Gatti, 2010, p. 1372)

Gatti (2010) analisou os currículos da formação de professores a nível superior no Brasil. A amostra foi composta por cursos de licenciatura presenciais, tanto da rede pública, como da rede privada, sendo 71 de Pedagogia, 32 de Língua Portuguesa, 31 de Matemática e 31 de Ciências Biológicas. O autor afirma que “(...) mesmo entre as disciplinas de formação específica, predominam as abordagens de caráter mais descritivo e que se preocupam menos em relacionar adequadamente as teorias com as práticas (...)” (Gatti, 2010, p. 1371)

Nota-se que o distanciamento entre teoria e prática nas abordagens dos professores nas salas de aula do ensino básico é uma realidade, sendo os conteúdos distantes das realidades dos alunos, influenciando na aprendizagem significativa.

Perrenoud (2002) comenta a importância do equilíbrio entre teoria e prática relacionada à formação de professores e propõe duas posturas consideradas fundamentais no professor: (a) a prática reflexiva, com a capacidade de transformar, flexibilizar, inovar e dialogar, refletindo sobre sua própria experiência para construir novos conhecimentos e (b) implicação crítica nos âmbitos políticos bem como culturais e sociais.

Nota-se a importância da reflexão crítica contínua por parte dos professores acerca do trabalho realizado com os educandos, bem como a aproximação da teoria e da prática na atuação docente. Segundo Freire (2009), é essencial que teoria e prática estejam juntas para a atuação docente significativa, com criticidade por parte dos educadores acerca de suas experiências passadas para refletir sobre suas práticas futuras.

A obrigatoriedade do estágio supervisionado em 2006 na licenciatura do curso de Pedagogia no Brasil tinha o intuito de que os futuros docentes estivessem mais próximos das práticas e da organização e funcionamento da rotina escolar, aproximando além da teoria e prática, as escolas e as universidades, a pesquisa com a experiência docente, visando avanços na área da educação. “Outro aspecto importante de se observar

é a interação entre escola e academia na avaliação dos estágios, o que evidencia a busca de romper com a separação historicamente imposta a estes espaços de formação.” (Almeida, Mendes & Azevedo, 2019, p. 112)

Nota-se portanto uma valorização crescente na formação adequada e eficaz aos educadores, desde a formação inicial, a licenciatura/graduação, até as formações contínuas, que são essenciais e devem ocorrer com periodicidade de acordo com as necessidades e/ou interesses dos docentes para sua prática pedagógica. Withers e Sarmiento (2015) enfatizam a importância da formação inicial do professor na construção de conceitos e conhecimentos para que possam atuar em sala de aula, sendo essa formação contextualizada para que os professores consigam atuar de maneira efetiva em sala de aula.

Nessa perspectiva, a formação não pode ser descontextualizada, visto que o valor e a qualidade da educação pública, que está em constante discussão, se refletem na prática pedagógica dos professores, pois consideramos essencial que o professor, já na sua formação inicial, construa concepções, conhecimentos e estratégias para a atuação na escola. (p. 9849)

Gatti (2010) ainda levantou os pontos relevantes em sua análise acerca dos currículos e disciplinas dos cursos de Pedagogia no Brasil comentado acima: (a) currículo fragmentado e disciplinas dispersas; (b) abordagens descritivas, pouca preocupação em relacionar teoria e prática; (c) formação profissional específica pouco explorada; (d) formação profissional específica representa somente 30% dos currículos, com predomínio da teoria e pouca associação às práticas educacionais; (e) as disciplinas que fazem parte da educação básica como Alfabetização e Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Ciências e Educação Física aparecem de forma genérica, superficial e esporádica; (f) poucos cursos há aprofundamento em relação a etapa da educação infantil.

Nota-se portanto a necessidade de discussão acerca do currículo e das disciplinas oferecidas nos cursos de Pedagogia no Brasil, principalmente com o novo documento norteador dos currículos da educação básica, o BNCC (2017), onde adaptações no ambiente escolar serão necessárias para a adequação às novas propostas e os professores, protagonistas dessas mudanças, deverão estar aptos para realizar um trabalho de qualidade. Para tal, é necessária formação significativa, contextualizada com a realidade atual, aproximando a teoria e a prática. Gatti (2010) comenta a necessidade de articulação das disciplinas na formação inicial dos professores, refletindo acerca da função social da escolarização.

No que concerne à formação de professores, é necessária uma verdadeira revolução nas estruturas institucionais formativas e nos currículos da formação. As emendas já são muitas. A fragmentação formativa é clara. É preciso integrar essa formação em currículos articulados e voltados a esse objetivo precípua. A formação de professores não pode ser pensada a partir das ciências e seus diversos campos disciplinares, como adendo destas áreas, mas a partir da função social própria à escolarização – ensinar às novas gerações o conhecimento acumulado e consolidar valores e práticas coerentes com nossa vida civil. (p. 1375)

Nota-se a importância da formação adequada aos professores na atualidade, devendo ser prioridade em todas as instituições escolares, sendo necessário um olhar sensível para as aprendizagens essenciais que deve contemplar a formação do educador para o século XXI. Em meio a tantas instabilidades e incertezas do mundo contemporâneo, o formador necessita de uma formação sólida e consistente, sendo significativa na realidade onde atua, visando o desenvolvimento multidimensional dos educandos, sem estar restrito apenas aos conteúdos formais presentes nos currículos escolares.

“Assim como não posso ser professor sem me achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de minha disciplina, não posso, por outro lado, reduzir minha prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos.” (Freire, 2009, p. 103)

A formação docente deve estar pautada nos preceitos da educação integral do indivíduo, como descrito inclusive na LDBEN (1996) e no BNCC (2017), sem priorizar um aspecto em detrimento de outro, contemplando o desenvolvimento pessoal, social, cognitivo, afetivo, emocional, entre outros.

Para tal, também é previsto no BNCC (2017) a elaboração de diretrizes para a formação de professores, alinhada com as propostas do recente documento. Essas diretrizes, ainda em fase de discussão, abrangem tanto a formação formal inicial como a formação contínua dos futuros professores, a fim de que seja viável a eficaz implementação do documento em todas as escolas do país. “Fica a lógica da emergência de que a formação de professores se constitua numa etapa importante do processo de profissionalização desse profissional, para que possa atuar numa escola que tem como objetivo a formação de um sujeito humanizado.” (Withers & Sarmento, 2015, p. 9848)

Portanto, a formação de professores deve ser um tema recorrente em debates e discussões a fim de que acompanhe as transformações sociais bem como o perfil dos alunos do século XXI, atendendo as demandas e os desafios da sociedade atual,

compreendendo o papel fundamental e a responsabilidade do docente na formação e no desenvolvimento de cidadãos participativos, éticos, justos e democráticos.

(...) é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também das intenções. Valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. Aprendizagens iniciais, básicas, para a concretização dessa configuração deveriam ser propiciadas pelas licenciaturas, em sua graduação. (Wenczenovicz, 2015, p. 127)

Wenczenovicz (2015) comenta a importância da formação inicial dos professores, que deve ser integrada, com a mobilização de habilidades e saberes, refletindo acerca do perfil e do papel do profissional da educação na atualidade, visando uma sociedade igualitária e inclusiva.

Capítulo II – Desenvolvimento de Competências Socioemocionais

A discussão acerca da formação dos alunos para o século XXI e o papel da escola não é recente. A importância de uma educação integral, que contemple as múltiplas dimensões do indivíduo de forma holística e integrada, visa o desenvolvimento saudável nos aspectos pessoais, sociais, emocionais e cognitivos e vem sendo discutido principalmente quando aborda-se a temática da saúde mental e o perfil do aluno no mundo contemporâneo.

Entender o ser humano em sua complexidade, como um ser multidimensional propicia a implementação de uma educação integral, onde a escola deve refletir acerca das várias dimensões que não somente a cognitiva, preparando os alunos efetivamente para a sociedade e os desafios atuais (BNCC, 2017). Assim, a preocupação enfatizada apenas nos resultados do desempenho acadêmico parece não ser suficiente para a formação integral do educando, que ao final da vida escolar deve sentir-se seguro e preparado para os inúmeros desafios que irá enfrentar, tanto nos âmbitos pessoais, como profissionais e sociais.

“Children today live in a more complex, economically competitive, and globally connected world, and while academic skills have been appropriately emphasized, the social and emotional dimensions of human development have been left behind in both policy and practice.” (DePaoli, Atwell & Bridgeland 2017, p. 8)

Nota-se na sociedade atual uma ênfase relacionada aos conteúdos formais (Pinto & Raimundo, 2016), valorizando-se apenas os resultados obtidos, sem refletir acerca da forma como esses resultados esperados são alcançados.

“While it is imperative that students learn to read, write, and do math, it is equally important to master other skills, like self-control, empathy, teamwork, and problem solving to succeed in school and be prepared for life in a demanding 21st century world.” (DePaoli, Atwell & Bridgeland, 2017, p. 8)

Tendo em vista um mundo em constante transformação e as demandas sociais contemporâneas, surge a necessidade da escola repensar seu papel e o perfil do aluno que pretende formar no final da escolarização básica. Em relação à educação integral, destaca-se o desenvolvimento de competências socioemocionais, estudada na atualidade e visa o bem estar nos âmbitos pessoais, sociais e emocionais dos indivíduos.

O documento BNCC (2017) propõe a definição de competência relacionada a articulação de conhecimentos, saberes, habilidades, práticas com o intuito de resolver questões cotidianas. A autora Dias (2010) apresenta uma definição similar, relacionando a noção de competência à tomada de decisões e resolução de problemas, assim como compreensão e avaliação de uma determinada intercorrência, mobilizando saberes. A autora ainda destaca: “(...) Desta forma, a tomada de decisão (expressar conflitos, oposições), a mobilização de recursos (afectivos e cognitivos) e o saber agir (saber dizer, saber fazer, saber explicar, saber compreender) são as características principais da competência.” (p. 75)

Para Roldão (2003), a competência é demonstrada pela capacidade de articular saberes e conhecimentos prévios, seleccioná-los e integrá-los em diversos tipos de situações/intercorrências. A autora ainda afirma que competência exige internalização e apropriação ampla e sólida de saberes, englobando conhecimentos, noções, procedimentos, informações, métodos e técnicas. Dias (2010) ainda comenta sobre competência estar relacionada a capacidade de mobilização de conhecimentos em situações complexas e instáveis, o que é considerada uma mais-valia no mundo atual.

Em síntese, a competência é uma combinação de conhecimentos, motivações, valores e ética, atitudes, emoções, bem como outras componentes de carácter social e comportamental que, em conjunto, podem ser mobilizadas para gerar uma acção eficaz num determinado contexto particular. Permite gerir situações complexas e instáveis que exigem recorrer ao distanciamento, à metacognição, à tomada de decisão, à resolução de problemas. (Dias, 2010, p. 75)

Assim como as demais autoras e o documento BNCC (2017) definem o conceito de competência como articulação e mobilização de saberes e conhecimentos, Allesandrini (2002) apresenta uma ideia que permeia essa definição referindo-a como “ (...) a capacidade de compreender uma determinada situação e reagir adequadamente frente a ela, ou seja, estabelecendo uma avaliação dessa situação de forma proporcionalmente justa para com a necessidade que ela sugerir a fim de atuar da melhor maneira possível.” (p. 164)

Segundo Caetano e Sobral (2016) as competências emocionais estão relacionadas com as dimensões sociais do indivíduo, trazendo benefícios relacionados à gestão das emoções, resiliência, bem-estar e relacionamentos interpessoais positivos.

As competências emocionais têm diversas consequências positivas para o sentido de integridade e autocontrole do próprio, o que fortalece essas mesmas competências, tais como as de gestão das emoções e de resiliência. Desenvolve-se, assim, um sentimento

de bem-estar que se estende à relação consigo próprio, com os outros, com as situações e que favorece a prossecução enérgica dos objetivos e uma ação coerente com o sentido moral. (Caetano & Sobral, 2016, p. 257)

As competências relacionadas aos aspectos sociais e emocionais englobam principalmente questões relacionadas com as próprias emoções e com as dos outros, com a capacidade de gerenciar de maneira positiva situações problema e/ou desafiadoras, com autoconhecimento, empatia e flexibilidade, refletindo acerca do coletivo nas tomadas de decisões, sendo consideradas importantes na atualidade. (Allessandrini, 2002)

Em um estudo com educadores atuantes desde a pré-escola até o último ciclo da escolaridade básica em escolas públicas nos Estados Unidos da América, com contextos diversificados, sendo a maioria mulheres, com idade majoritariamente entre 30 e 59 anos, as autoras DePaoli, Atwell e Bridgeland (2017) comentam os resultados sobre as percepções acerca da importância das competências socioemocionais bem como sua possibilidade de ser desenvolvida em contexto escolar. “Of the more than 600 educators surveyed, 93 percent responded that it was important for schools to promote the development of social and emotional skills, while 95 percent of respondents believe that these skills are teachable.” (p. 9)

Assim, a escola parece ser o local mais adequado para o desenvolvimento dessas competências importantes para a formação e desenvolvimento dos indivíduos. “Given the amount of time that children spend in schools, this setting is an important location for prevention efforts designed to promote the wellness of at-risk students.” (Domitrovich, Durlak, Staley, Weissberg, 2017. p. 8).

Além do tempo que o indivíduo permanece na escola durante toda a vida escolar, ela se torna também um local propício para o desenvolvimento de competências socioemocionais devido a ser um espaço onde inevitavelmente ocorrem experiências no campo emocional, onde o aluno se depara frequentemente com novos desafios, em um ambiente onde muitas vezes requer a superação de dificuldades individuais, surgindo a necessidade de se autoconhecerem, de conhecerem suas emoções e de lidarem de forma eficaz com seus sentimentos e estados emocionais. Outro fator relevantes para o trabalho com as competências socioemocionais (SEL) nas escolas são as constantes interações sociais, tanto com pares como com professores e funcionários que compõem o ambiente escolar. (Peixoto, Carvalho, Benevides, Motta, Sousa, Cabral & Caldeira, 2019)

Deste modo, a escola em si já é um local onde ocorre o desenvolvimento socioemocional dos alunos, sendo a própria aprendizagem um processo socioemocional. O grande desafio é promover o desenvolvimento em SEL de maneira positiva, eficaz e com intencionalidade (Pinto & Raimundo, 2016). A aprendizagem socioemocional (ASE ou SEL) compreende o desenvolvimento de competências essenciais dentro e fora da vida escolar, influenciando diretamente no desempenho acadêmico de forma positiva, além de outros aspectos importantes do desenvolvimento humano.

SEL is a valuable component of education that facilitates children's cognitive abilities and prepares them to meet the challenges they will inevitably face in today's world. As a result of the expanding research base, SEL should now be considered a scientifically established, practical method that can improve the social, emotional, and academic performance of many preschool and elementary school students throughout the country. It deserves a prominent place in the education of all children. (CASEL, 2013, p. 41)

O desenvolvimento das competências socioemocionais, de acordo com CASEL (2013) deve ocorrer com todas as crianças, independentemente do contexto onde estão inseridas, trazendo benefícios a curto, médio e a longo prazo. Os programas nessa área do desenvolvimento devem atender as necessidades e particularidades dos contextos onde serão inseridos.

DePaoli, Atwell e Bridgeland (2017) comentam sobre pesquisas com diretores de escolas acerca dos benefícios relacionados a SEL à todas as crianças, independente do seu contexto. A pesquisa obteve no total 884 diretores participantes, sendo maioria mulheres, com idade entre 45 e 54 anos, com 6 a 15 anos de experiência profissional, atuantes em escolas públicas nos Estados Unidos da América, na maioria em zonas rurais e pequenas cidades, com crianças desde a pré-escola até jovens no final da escolaridade básica.

“Nearly all principals – 98 percent – believe that it is probably or definitely true that students from all types of backgrounds, both high- and low-income, would benefit from learning social and emotional skills in school.” (DePaoli, Atwell & Bridgeland, 2017, p. 13)

Segundo DePaoli, Atwell e Bridgeland (2017), os programas de desenvolvimento de competências socioemocionais são baseados em ambientes onde os alunos se sintam acolhidos e seguros, tornando o aprendizado motivador, desafiador e significativo, podendo prevenir e reduzir comportamentos de risco.

(...) on the understanding that the best learning emerges in the context of supportive relationships that make learning challenging, engaging, and meaningful. Social and emotional skills are critical to being good students, citizens, and workers. In addition, many different risky behaviors (e.g., drug use, violence, bullying, and dropping out) can be prevented or reduced when multiyear, integrated efforts are used to develop students' social and emotional skills. (p. 11)

A preocupação e a relevância das dimensões sociais e emocionais no desenvolvimento dos indivíduos é algo que vem sendo discutido há muito tempo por pensadores da educação. Vygotsky e Wallon no início do século XX enfatizam o aspecto social na constituição e nos processos de desenvolvimento humano. Segundo Schorn (2018), Vygotsky e Wallon apresentam aportes teóricos que embasam questões relevantes sobre o desenvolvimento por meio de relações em seu meio social, e a importância da emoção no desenvolvimento cognitivo.

Vygotsky atribui às constantes interações sociais dos sujeitos o desenvolvimento das funções mentais superiores, incluindo a afetividade (Schorn, 2018). O autor apresenta essas funções como especificamente humanas e que são desenvolvidas ao longo da história social do indivíduo.

As funções mentais superiores (atenção voluntária, memória, pensamento verbal e conceitual, raciocínio lógico, afetividade) emergem e se constituem no processo de desenvolvimento a partir das interações sociais, assim como as demais condutas se formam na relação estabelecida com o outro e a cultura em que o sujeito está inserido. (Schorn, 2018, p. 49)

Os estudos de Vygotsky sobre o desenvolvimento “ (...) evidenciam a necessidade imperiosa do meio e das relações estabelecidas com o outro para que a criança possa se constituir e desenvolver as funções mentais superiores próprias da espécie humana.” (Schorn, 2018, p. 34)

Wallon aponta a natureza social da emoção e ressalta o comportamento emocional como base para as relações interpessoais (Schorn, 2018). O autor ainda afirma que não é possível dissociar o aspecto biológico do aspecto social, e compreende o indivíduo como parte integrante do meio em que está inserido. Nessa teoria, a emoção é entendida como manifestação da afetividade. Nota-se a importância das relações sociais no desenvolvimento dos indivíduos e portanto deve estar em destaque ao refletir acerca do desenvolvimento emocional saudável dos educandos.

De acordo com La Taille, Oliveria e Dantas (2016), Piaget discorre sobre as influências da interação social no desenvolvimento cognitivo, refletindo acerca do

aspecto social e suas influências sobre os indivíduos pela perspectiva da ética. “Jean Piaget (1896-1980), Lev Vygotsky (1896-1934) e Henri Wallon (1879-1962) consideraram os aspectos afetivos como indissociáveis dos intelectuais, assinalando a importância de pensar ambos os aspectos, cognitivo e afetivo, como imprescindíveis no processo de desenvolvimento e na Educação.” (Schorn, 2018, p. 19)

Belli e Manrique (2017) também comentam a relação direta entre as competências socioemocionais e o processo de aprendizagem dos alunos, sendo impossível dissociá-las: “(...) In the school context, the development and education of children and adolescents involve inter-relations between emotion, cognition and socialization; in other words, emotional and social skills management cannot be disconnected from student learning.” (Belli & Manrique, 2017, p. 2134)

Dessa forma pode-se afirmar que os aspectos emocionais e sociais e o processo de aprendizagem estão intrinsecamente relacionados, enfatizando a necessidade do desenvolvimento socioemocional para o desenvolvimento cognitivo dos educandos.

Nos anos 80, com a teoria das inteligências múltiplas de Gardner ampliou-se a definição do conceito de inteligência, com a inteligência interpessoal e intrapessoal (Peixoto, Carvalho, Benevides, Motta, Sousa, Cabral & Caldeira, 2019). Desde então notou-se uma preocupação acerca das diversas dimensões dos indivíduos e não somente com os conteúdos formais e a valorização de testes de QI como anteriormente.

Ao perceber a importância do desenvolvimento dessas competências no ambiente escolar e sua relação positiva com a saúde mental e com o desempenho acadêmico, em 1994 uma organização colaborativa de educadores e pesquisadores, nomeadamente Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL), foi fundada na Universidade de Illinois em Chicago – Estados Unidos da América, com o intuito de promover liderança para educadores, pesquisadores e responsáveis pela formulação de políticas públicas para desenvolver, com auxílio da ciência, a prática da aprendizagem socioemocional nas escolas. (<http://casel.org>)

A Organização propõe como principal missão promover o desenvolvimento saudável e bem-estar das crianças através da produção de pesquisas na área, contando com parcerias e pesquisadores em vários países pelo mundo, com a prática em programas de implementação, treinamento e avaliação, com parcerias com distritos escolares e

estados para apoio em políticas públicas educacionais em SEL nos Estados Unidos da América, com recursos, instrumentos e ferramentas testados em campo. (<http://casel.org>)

De acordo com essa Organização, as competências socioemocionais influenciam diretamente em outras dimensões no indivíduo, sendo os aspectos sociais, pessoais, emocionais e cognitivos intrinsecamente relacionados (CASEL, 2008). Segundo a organização CASEL (2003) o desenvolvimento desse conjunto de competências pode ser definido como: “(...) developing the ability to recognize and manage emotions, develop caring and concern for others, make responsible decisions, establish positive relationships, and handle challenging situations effectively.” (p. 1)

CASEL (2008) ainda propõe cinco competências principais para serem trabalhadas ao longo da vida escolar dos educandos: Autoconsciência (Self-Awareness), Conscientização Social (Social Awareness), Gestão das Emoções (Self-Management), Habilidade de Relacionamentos Interpessoais (Relationship Skills) e Tomada de Decisão Responsável (Responsible Decision Making).

Assim como existe o CASEL nos Estados Unidos da América, o Instituto Ayrton Senna (IAS) no Brasil é uma organização não-governamental (ONG) reconhecida pela elaboração de projetos na área da educação atuando dentro das escolas com o objetivo de que crianças e jovens tenham oportunidade de desenvolver seus potenciais por meio de uma educação de qualidade. Desde sua fundação, o Instituto Ayrton Senna vem produzindo documentos e participando em experiências inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, formar educadores e aplicar soluções educacionais para promover uma educação integral que prepara o aluno para viver no século XXI. (<https://institutoayrtonsenna.org.br>). Essas inovações são levadas para as escolas em parceria com as redes públicas brasileiras de ensino, a fim de fortalecer o protagonismo dos educadores e dos alunos que estão entre o ensino fundamental e médio, preparando-os para os desafios do mundo contemporâneo. (Instituto Ayrton Senna, 2015)

A definição de competências socioemocionais proposta pelo Instituto Ayrton Senna permeia a proposta por CASEL (2003), e ainda comenta que a ideia do trabalho com SEL não é substituir os conteúdos tradicionais nas escolas, e sim que ambos se articulem e sejam contemplados com a mesma intencionalidade dentro das salas de aula. (Instituto Ayrton Senna, 2015)

“(...) capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades para se relacionar com os outros e consigo mesmo, assim como estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Por exemplo, a colaboração, a autoconfiança e a resiliência. (Instituto Ayrton Senna, 2015, p. 4)

O Instituto Ayrton Senna ainda destaca uma questão importante acerca de programas de desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto escolar, onde rejeita a ideia de padronização de comportamentos, atitudes e ideias, valorizando o trabalho em SEL na concretização de objetivos de vida, com respeito à diversidade e as particularidades.

É importante ressaltar aqui que as competências socioemocionais não são instrumentos para padronizar comportamentos, adequar os estudantes a um modelo ideal de pessoa, ou embasar argumentos para a cultura que culpa alunos e professores pelo fracasso escolar. Longe disso, o desenvolvimento socioemocional tem relação direta com a concretização de projetos de vida respeitando a diversidade, a singularidade e a heterogeneidade entre as pessoas. (Instituto Ayrton Senna, 2015, p. 10)

Os objetivos do CASEL, do Instituto Ayrton Senna e também do documento Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCC) parecem estar alinhados, enfatizando-se principalmente as seguintes competências socioemocionais a serem trabalhadas no contexto brasileiro: autoconsciência, empatia, gestão das emoções, tomada de decisão responsável e resolução de problemas. Essas constam nas competências 7, 8, 9 e 10 descritas na lista de competências gerais tida como essenciais propostas na BNCC (2017), sendo também definidas por CASEL (2008) e Pinto e Raimundo (2016):

- **Autoconsciência:** conhecer-se e apreciar-se, cuidando do seu bem-estar físico e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, com autocrítica e autorreflexão; entender seus valores e objetivos, forças e limitações;
- **Empatia:** compreender as emoções do outro, ter capacidade de descentração, compreender as normas sociais, promovendo o respeito mútuo e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
- **Gestão das emoções:** ser capaz de lidar eficazmente com as emoções, através do controle de impulsos, perseverança face aos desafios e objetivos pessoais, habilidades de resiliência e determinação;

- **Tomada de decisões responsáveis:** agir pessoal e coletivamente com autonomia e responsabilidade, colaborando assim para uma sociedade democrática, ética e justa, com habilidades de flexibilidade, fazendo escolhas construtivas relativamente a si próprio e às suas interações sociais, avaliando as consequências dos vários cursos de ação para si e para os outros
- **Resolução de problemas:** refletir e argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários;

O desenvolvimento das competências socioemocionais descritas acima constam no BNCC dentre as competências essenciais a serem desenvolvidas ao longo de toda a escolaridade básica brasileira. Esse documento que garante o desenvolvimento integral dos educandos, inclui o desenvolvimento das competências socioemocionais integrada com as outras disciplinas curriculares, de maneira transversal e multidisciplinar, auxiliando os professores a inserirem essas competências na rotina escolar dos seus alunos.

Dos principais objetivos em SEL propostos por programas de intervenções em escolas, destacam-se principalmente questões atitudinais e comportamentais em relação a si mesmo, aos pares, a escola e ao processo de aprendizagem, bem como o desempenho acadêmico.

School-based SEL programs have the ability to (a) enhance students' social and emotional skills and classroom behavior; (b) improve attachment and attitudes toward school; (c) decrease rates of violence and aggression, disciplinary referrals, and substance use; and (d) improve academic performance. (DePaoli, Atwell & Bridgeland, 2017, p. 8)

Pinto e Raimundo (2016) verificaram entre os efeitos positivos dos programas em SEL melhorias nas: (a) competências socioemocionais dos alunos, (b) atitudes face a si próprios, aos pares e à escola, (c) comportamentos pró-sociais e relacionamentos positivos com pares e adultos, (d) ajustamento emocional, (e) rendimento acadêmico e (f) na redução dos problemas de comportamento e comportamentos de risco.

Outros benefícios relacionados ao SEL, como por exemplo os alunos se sentirem mais seguros, envolvidos e conectados com a escola e com o processo de aprendizagem,

diminuição de suspensões de aulas, expulsões e de abandono escolar são apontados por Mahoney e Weissberg (2019) em um estudo com crianças com 5 a 12 anos de idade, em escolas urbanas de vinte distritos nos Estados Unidos da América que implementaram programas considerados de qualidade e validados em pesquisas anteriores em SEL.

Teachers have become more effective. Attendance and graduation rates are up. Suspensions and expulsions are down. Students feel safer and more connected to school. While the availability of data varied by district, qualitative and quantitative outcomes are promising. External evaluations also showed consistent year-to-year improvements in school culture and climate, as well as student outcomes. (p. 10)

Os autores Mahoney e Weissberg (2019) ainda comentam outros benefícios relacionados ao desenvolvimento das cinco competências socioemocionais, como a resiliência, boa relação com as adversidades e bem-estar. “These skills can further promote resilience, the ability to cope with adversity, and foster social-emotional well-being for children and adults.” (p. 17)

Em um estudo de meta análise realizado por Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor e Schellinger (2011) acerca de SEL em escolas públicas nos Estados Unidos da América, envolvendo crianças de 5 a 18 anos, notou-se a relação positiva entre SEL e o desempenho acadêmico. Ao comparar com o grupo controle, os alunos que tiveram treinamento específico em SEL obtiveram 11% de melhora no rendimento acadêmico.

“Compared to controls, SEL participants demonstrated significantly improved social and emotional skills, attitudes, behavior, and academic performance that reflected an 11-percentile-point gain in achievement.” (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011, p. 405)

Os benefícios relacionados ao desenvolvimento de competências socioemocionais não contempla apenas a melhora no desempenho acadêmico, mas também o bem-estar tanto pessoal como social, flexibilidade para lidar e resolver conflitos e situações adversas, com respeito e empatia para com os demais e com participação mais ativa na sociedade na qual o indivíduo está inserido, contribuindo assim para uma sociedade mais justa e democrática.

O desenvolvimento de competências socioemocionais tem impactos transversais nas diversas esferas da vida das pessoas. Fornecendo as competências de base para uma auto-regulação emocional e para um desenvolvimento social, ajuda a formar cidadãos e cidadãs mais capazes, mais participativos, mais atentos às necessidades pessoais e dos outros, competentes para lidar com o conflito e resolver problemas. Em última análise ajuda na criação de sociedades mais democráticas, em que os desafios são confrontados por grupos

de pessoas na procura de soluções que respeitem as necessidades individuais e coletivas. (Pinto & Raimundo, 2016, p. 11)

DePaoli, Atwell e Bridgeland (2017) também explicitam outros benefícios relacionados ao SEL a longo prazo na vida dos indivíduos: “(...) when schools promote students’ academic, social, and emotional learning, students will possess the basic competencies, work habits, and values for postsecondary education, meaningful careers, and engaged citizenship.” (p. 9)

As autoras destacam os benefícios relacionados ao SEL dentro e fora do ambiente escolar, tendo como objetivos a formação de bons alunos, bem como de bons cidadãos. “Social and emotional learning (SEL) provides an opportunity for a powerful, student-centric approach to education with proven benefits to help children overcome the challenges they face. Social and emotional skills are critical to being a good student and citizen.” (DePaoli, Atwell & Bridgeland, 2017, p. 8)

Em relação a pesquisa com diretores de escolas acerca de SEL nos Estados Unidos da América já citada anteriormente, as autoras DePaoli, Atwell e Bridgeland (2017) também comentam que a grande maioria dos entrevistados acredita na eficácia de programas de desenvolvimento dessas competências em sala de aula bem como valoriza seus benefícios. Os principais benefícios apontados são: motivação e envolvimento no que diz respeito a escola e seu próprio aprendizado, redução no número de abandono escolar, e consequentemente melhora no desempenho acadêmico.

Ninety-seven percent (97%) of principals believe it is definitely or probably true that teaching SEL skills in school will improve student behavior and reduce the need for disciplinary referrals, as well as help students take more responsibility for their own learning and development. Almost all principals also say it is definitely or probably true that teaching social and emotional skills in school will make learning more engaging and enjoyable for students (95 percent), improve students’ academic performance (93 percent), and reduce absenteeism and improve student attendance (92 percent). (DePaoli, Atwell & Bridgeland, 2017, p.17)

Além desses benefícios apontados pela literatura, segundo CASEL (2003) há evidências que comprovam a relação entre desenvolvimento de competências socioemocionais e prevenção de comportamentos de risco.

Research has shown that many of the elements important to social and emotional learning help to prevent high-risk behaviors including drug use, violence, early sexual activity that puts adolescents at risk of HIV/AIDS and other sexually transmitted diseases, adolescent pregnancy, and suicide. (p. 8)

CASEL (2008) também coloca alguns pontos importantes acerca dos benefícios do trabalho em SEL relacionado a comportamentos de risco como bullying, uso de drogas, entre outros. “These skills are a bulwark against bullying, peer pressure, disrespectful behavior toward adults, dangerous risk-taking around sex, drugs, and alcohol—all those negative behaviors that threaten our children’s well-being and our schools’ orderly functioning.” (p. 1)

A prevenção de comportamentos de risco e a preocupação com a saúde mental é uma questão que merece reflexão na atualidade devido ao elevado índice de problemas mentais e psicológicos especialmente em crianças e jovens. O relatório global apresentado pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2017) aponta que o número de casos de depressão aumentou 18% entre 2005 e 2015: são 322 milhões de pessoas em todo o mundo, a maioria mulheres. No Brasil, a depressão atinge 11,5 milhões de pessoas (5,8% da população), enquanto distúrbios relacionados à ansiedade afetam mais de 18,6 milhões de brasileiros (9,3% da população).(OMS, 2017)

“As perturbações mentais já representam quatro das dez principais causas de incapacidade em todo o mundo. Esse crescente ônus representa um custo enorme em termos de sofrimento humano, incapacidade e prejuízos econômicos.” (OMS, 2017, p. 29)

Uma possível explicação de como ocorre efetivamente o desenvolvimento das competências socioemocionais nos indivíduos está relacionado a diversos fatores. Questões acerca da formação adequada dos professor, bem como de todos os elementos que atuam diretamente no ambiente escolar, adaptação dos currículos das escolas, parceria com as famílias e comunidade, entre outros, são fundamentais para a eficácia de programas de intervenção em SEL.



Figura 1. Perspectiva Sistêmica em SEL.Fonte: <https://casel.org>

A abordagem em SEL adota uma perspectiva sistêmica, sendo assim a promoção de competências socioemocionais ocorre não só na sala de aula mas também a nível escolar, familiar, comunitário e político, sendo todos esses fatores influenciadores do desenvolvimento socioemocional dos educandos.

A Figura 1 (CASEL, 2017) representa a perspectiva sistêmica, envolvendo as diversas dimensões que influenciam diretamente no desenvolvimento socioemocional dos educandos, nomeadamente políticas públicas educacionais, currículos escolares, práticas pedagógicas, comunidade, família, ambiente escolar no geral e salas de aula.

Essa perspectiva sistêmica apresenta pilares essenciais para que ocorra o desenvolvimento em SEL de maneira saudável e efetiva. A importância do envolvimento das famílias e das comunidades, assim como todos aqueles que atuam no ambiente escolar é fundamental.

As parcerias com as famílias e outras estruturas comunitárias são um outro elemento fundamental da abordagem em ASE, tendo em vista o reforço de práticas com o objetivo comum de promoção de competências socioemocionais nos jovens, tanto no seu ambiente familiar, como por exemplo no decurso das atividades extraescolares em que estão envolvidos. (Pinto & Raimundo, 2016, p. 21)

Segundo CASEL (2013) essa perspectiva aponta a importância de um olhar para além da sala de aula, envolvendo todo o ambiente escolar, familiar, comunitário e político para que o desenvolvimento em SEL seja realmente efetivo, reforçando em outros contextos as competências abordadas e desenvolvidas em sala de aula. (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015; Pinto & Raimundo, 2016). Programas em SEL que envolvam projetos em parcerias com as famílias e a comunidade, com orientações e tomada de decisões em conjunto, com eventos e atividades dentro e fora da escola onde os alunos possam aplicar o aprendizado socioemocional em situações reais, que promovam melhorias nas escolas e na comunidades. (Mahoney & Weissberg, 2019)

“When systemic social, emotional, and academic learning becomes the overarching framework for a district or school, the result is an organization whose integrated programming activities are greater than the sum of its parts.” (CASEL, 2013, p. 11)

As autoras Humphries, Williams e May (2018) realizaram um estudo acerca das percepções dos professores e o desenvolvimento de competências socioemocionais dos educandos. A amostra total foi de 15 professores, na maioria entre 30 e 34 anos, que

atuam com crianças com faixa etária entre 3 e 8 anos de idade, em escolas públicas e privadas de regiões urbanas de Midwestern nos Estados Unidos da América.

Teachers thought parents needed to reinforce the development of social emotional skills at home. There was a perception that there was a lack of parental support in reinforcing social-emotional skills. According to teachers, certain parenting styles or practices may counter the development of appropriate social or emotional competency abilities. (p. 170)

As autoras Humphries, Williams e May (2018) comentam a questão do reforço por parte das famílias das práticas em SEL desenvolvidas na escola, destacando a importância da participação das famílias no desenvolvimento socioemocional dos educandos.

CASEL (casel.org) ainda propõe guias para a promoção de parcerias entre escola, famílias e comunidade, destacando a comunicação, reuniões e debates acerca de SEL, com estratégias a serem utilizadas em diversos contextos.

- Communicating with families and inviting them to participate
- Organizing opportunities for families to come together and discuss SEL topics
- Suggesting SEL strategies to use at home
- Building strong partnerships between school day and out-of-school-time educators
- Cultivating students' community awareness
- Partnering with community organizations to support SEL

(CASEL, <https://casel.org>)

Outros aspectos relevantes na implementação desses programas e a perspectiva sistêmica é destacada por DePaoli, Atwell e Bridgeland (2017) em relação à políticas públicas específicas em SEL, fundos para treinamento específicos para os professores, implementação de SEL na rotina escolar e avaliação especializadas nessa área do desenvolvimento.

To help schools advance social and emotional learning and systemize SEL at all levels of practice and policy, federal and state policymakers, as well as grantmakers in education, will need to prioritize policies and funding for SEL training, implementation, and assessment. Funding considerations should include resources, technical assistance, evaluation, and the creation of learning networks between districts and states. (DePaoli, Atwell & Bridgeland, 2017, p. 6)

Um dos grandes desafios apontados pelos educadores nos Estados Unidos da América segundo DePaoli, Atwell e Bridgeland (2017) em pesquisa já citada

anteriormente, está relacionado a falta de tempo na rotina docente para planejamentos nessa área do conhecimento, bem como falta de tempo para abordagens nesse sentido na rotina escolar, tendo em vista o extenso conteúdo curricular obrigatório das disciplinas formais. “81 percent of teachers said that not enough time in the school day to take on something new. Is a big challenge for schools trying to take on SEL implementation.” (p. 30)

Esse aspecto deve ser pauta de discussão nas instituições escolares e em políticas públicas para que não haja apenas a valorização dos conteúdos formais nos currículos e consequentemente nas práticas pedagógicas, planejamentos e atividades. (BNCC, 2017).

Além do apoio de políticas públicas, pesquisas e incentivos, existem outros fatores primordiais que na prática serão decisivos para a boa implementação de programas que abordam essa temática. Um fator importante está relacionada a formação e treinamento específicos e contínuos em SEL para aqueles que atuam direta ou indiretamente com os educandos.

“It is critical to establish research-based training and technical assistance approaches for superintendents, principals, teachers, and parents to foster high-quality implementation of new school innovations.” (Greenberg, Weissberg, O’Brien, Zins, Fredericks, Resnik e Elias, 2003, p. 472). A formação adequada aos professores é destacada no que diz respeito a resultados satisfatórios dos programas em SEL, além de todos os que envolve o ambiente escolar. É necessária a formação contínua além de workshops, reuniões de debates e discussões de apoio durante o processo de desenvolvimento do programa, a fim de que o professor e todos os envolvidos se sintam aptos e seguros para atingir os objetivos propostos.

(...) o papel fundamental do professor, o que implica na necessidade de ampliar e solidificar a sua formação para que ele possa adequar-se às exigências de um ensino voltado ao desenvolvimento de competências socioemocionais. O processo de formação docente deve fortalecê-lo não só do ponto de vista teórico, mas principalmente prático: o professor precisa desenvolver, em si mesmo, as habilidades socioemocionais para estar capacitado a intervir nos modos de pensar, de viver e se relacionar dos seus alunos.” (Abed, 2014, p.113)

Segundo Berman, Chaffee e Sarmiento (2018) um aspecto relevante que deve ser levado em conta acerca de SEL e professores e funcionários que fazem parte do ambiente escolar, por serem modelos na rotina diária dos alunos, devem desenvolver em si próprios

as competências socioemocionais para que possa desenvolver essas competências de maneira saudável e positiva com seus alunos.

Students learn by what they hear and observe as adults relate to students and other adults. They notice whether adults' actions are congruent with their words and whether adults demonstrate the same social and emotional competencies they expect of students. (Berman, Chaffee & Sarmiento, 2018, p. 8)

Nota-se portanto que é necessário refletir acerca do papel dos professores, que acabam por dar exemplos de condutas aos alunos durante a rotina escolar. A modelagem dos professores, bem como de todos aqueles que de alguma maneira atuam no ambiente escolar, é fundamental no que diz respeito ao desenvolvimento em SEL nos educandos e deve ser priorizado nos treinamentos e formações contínuas específicas.

Para a implementação consistente de um programa para o desenvolvimento socioemocional eficaz, é essencial suporte e formação para os professores que irão atuar em sala de aula, sendo importante que os professores desenvolvam as competências socioemocionais em si próprios para que consigam realizar um trabalho eficaz nesse sentido com seus alunos. (Humphries, Williams & May, 2018)

Teachers set the overall tone of their classrooms including the academic and social expectations for their students, along with the emotional or affective climate. Socially and emotionally competent teachers can create a classroom environment that encourages and develops positive student-teacher relationships, capitalizes on students' strengths and abilities, promotes students' intrinsic motivation, promotes cooperation, models age-appropriate regulation and conflict resolution strategies, and supports positive communication. (Humphries, Williams & May, 2018, p. 159)

Essa formação de professores não ocorre apenas em um encontro de workshop, mas durante todo o processo de desenvolvimento em SEL, com diálogos e interações com os demais colegas e consultores especialistas na área. Os educadores necessitam apoio, baseado em pesquisas atuais como guia para o sucesso na implementação do SEL. (DePaoli, Atwell & Bridgeland, 2017; Berman, Chaffee & Sarmiento, 2018)

Os programas elaborados por pesquisadores pertencentes ao CASEL e implementados em escolas revelam dados importantes acerca dos fatores que garantem sua eficácia, propondo algumas boas práticas comuns em sala de aula aos projetos que foram exitosos: aulas onde os alunos tenham autonomia e participação ativa, reuniões e debates frequentes, experiências que incluam questões reais, especialmente ligadas a situações e resolução de problemas bem como tomada de decisões responsáveis acerca de regras e questões que envolvem o ambiente escolar e a comunidade, baseados em princípios éticos e democráticos, diálogo e aprendizagem cooperativa, destacando a

integração de SEL nas demais disciplinas do currículo, com projetos transdisciplinares, atividades com sequências didáticas relacionadas e coordenadas explicitamente acerca de SEL, com objetivos específicos através da aprendizagem ativa e por consequência significativa para o desenvolvimento dos educandos. (CASEL, 2003; CASEL, 2008)

An effective teaching strategy for many youth emphasizes the importance of active forms of learning that require youth to act on the material (Active). Sufficient time and attention must also be devoted to any task for learning to occur (Focus). Therefore, some time should be set aside primarily for skill development. Finally clear and specific learning objectives over general ones are preferred because it is important that youth know what they are expected to learn (Explicit). (Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor & Schellinger, 2011, p. 408)

A modelagem e o discurso explícito acerca de SEL parecem ser estratégias eficazes em programas específicos existentes nessa área do desenvolvimento. Além disso, a participação ativa dos alunos na construção do seu próprio aprendizado é fator fundamental para a internalização de conceitos e competências a fim de que seu desenvolvimento ocorra efetivamente, influenciando atitudes e comportamentos dentro e fora da escola.

A abordagem da clarificação de valores parece balizar as propostas de boas práticas e estratégias promotoras de SEL, sendo uma mais valia para o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos. Segundo Valente (2002) a clarificação de valores teve destaque nos anos 60 e consiste em “prender a atenção sobre os interesses, aspirações, sentimentos, inquietações, objetivos, ou então seguir-se outra via, introduzindo-a em discussões gerais da vida, mais pessoais ou sociais, tais como a amizade, a lealdade, a ternura, a política, a lei, a ordem, etc.” (p. 4)

De acordo com a autora a postura do educador deve ser neutra, ou seja, sem nenhum tipo de imposição ou autoritarismo, sem juízo de valores acerca de “certo ou errado”, “bom ou mau” (Valente, 2002). O professor tem o papel de ajudar os alunos a clarificarem as suas ideias e melhorarem a sua auto-estima e ainda assegurar um ambiente estável e livre, para dessa forma propiciar o exercício da livre escolha, onde os educandos são livres, e escolhem com liberdade seus próprios valores, afirmando suas escolhas. Defende portanto a neutralidade nas escolas, recusando valores universais impostos, abordando a pluralidade alternativa de valores, para estimarem a tolerância e o respeito pelos outros e serem capazes de escolher livremente seus próprios valores. (Valente, 2002)

Dentre as principais estratégias relacionadas com a clarificação de valores, destacam-se: diálogos, discussões e questionamentos; elaboração de diários, criados pelos próprios alunos que incluem temas e personagens em situações que envolve por exemplo: roubo, falsidade, violência, lealdade, amor; entrevistas aos pais e membros da comunidade acerca de confrontos com problemas éticos atuais; dilemas e discussões públicas de questões de natureza ética, entre outras (Valente, 2002). Essas estratégias da clarificação de valores e SEL facilitam o processo de autorreflexão dos alunos e da construção do seu próprio aprendizado, propiciando assim a internalização e a mobilização de conceitos e habilidades essenciais para a formação humana.

Reflexões recorrentes acerca do papel da escola no mundo atual, caracterizado por rápidas e constantes transformações, resultantes de mudanças sociais, ambientais e tecnológicas são importantes para compreender o perfil dos alunos do século XXI, bem como a sociedade que se almeja nas gerações futuras. “Dessa forma, pensar uma educação que inclui o desenvolvimento não só de competências cognitivas, mas também socioemocionais, é um requisito para a construção dessa sociedade almejada: justa, igualitária e sustentável.” (Rosendo & Lapa, 2018, p. 481)

Destaca-se o papel do professor na formação de cidadãos éticos e participativos, sendo facilitadores no processo de desenvolvimento nos âmbitos pessoal e social dos alunos, visando uma sociedade mais democrática.

O educador, para além de desempenhar um papel de modelo de cidadania, ao procurar o bem-comum e a justiça, cria condições facilitadoras da participação das crianças e dos jovens na escola, de forma a terem efetiva voz na resolução das situações difíceis que vivem no seu quotidiano, aprendendo a reconhecer e respeitar o outro, mesmo que em divergência com ele, aprendendo também a conhecer-se melhor a si próprio e a confiar nos outros, o que é um excelente exercício de cidadania e consequentemente de preparação para a participação numa sociedade democrática. (Freire & Caetano, 2017, p. 40)

O desenvolvimento de competências socioemocionais tem como objetivo principal garantir o desenvolvimento saudável nas diversas dimensões dos educandos, com benefícios relacionados a curto, médio e longo prazo, dentro e fora da sala de aula, considerando os contextos e desafios da atualidade.

Desenvolver habilidades socioemocionais, então, deve consistir um modo de preparação não somente para o trabalho e educação, mas para a vida; não somente para o futuro, mas para a experiência cotidiana, expandindo os relacionamentos interpessoais, construindo possibilidades de afeto, tornando possível uma vivência mais cooperativa e fraterna no mundo contemporâneo. (Schorn, 2018, p. 38)

A preocupação com a saúde mental e o bem-estar de todos os educandos aparece em destaque nas instituições escolares hoje para que seja perceptível transformações significativas na sociedade, para que se torne justa, inclusiva e igualitária.

Capítulo III – Metodologia

3.1 Opções metodológicas

Recentemente no Brasil todas as escolas, sendo elas da rede pública ou privada de ensino, são orientadas pelo documento BNCC. Esse documento propõe dez competências gerais a serem desenvolvidas na sala de aula, incluindo as competências socioemocionais. Além disso o documento apresenta todos os objetivos a serem alcançados de acordo com cada faixa etária, em todas as áreas da diretriz curricular.

Assim, a presente pesquisa procura responder à seguinte questão de investigação: quais são as percepções e estratégias utilizadas pelos professores do 1º ano do Ensino Fundamental I para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educandos em sala de aula?

Para responder a esta questão definiram-se os seguintes objetivos de estudo:

- Identificar as concepções dos educadores acerca de competências socioemocionais;
- Conhecer como acontece a formação, tanto inicial como contínua, promovidas ou não pela instituição escolar onde atuam os professores no âmbito do desenvolvimento das competências socioemocionais;
- Perceber se os professores valorizam essas competências e se possuem um repertório de estratégias promotoras do desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos;
- Analisar se o BNCC apresenta de maneira clara como trabalhar estas competências e que modificações introduziu nas práticas dos professores no 1º ano no Ensino Fundamental;
- Conhecer as estratégias promotoras do desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas em sala de aula.

Além disso, pretende-se estudar na rotina em sala de aula bem como no currículo da escola, a valorização do desenvolvimento dessas competências, após a aprovação do BNCC (2017) que inclui as competências socioemocionais como essenciais ao longo da vida escolar. As percepções acerca da própria experiência docente relacionadas ao desenvolvimento de competências socioemocionais também é relevante para conhecer

melhor como ocorre na prática o desenvolvimento dessas competências no ambiente escolar.

Portanto, com essa investigação, pretende-se estudar no contexto natural da prática das quatro professoras as estratégias utilizadas para o desenvolvimento socioemocional em sala de aula e de que modo as professoras acreditam na importância dessas competências e as priorizam para o desenvolvimento integral dos alunos na rotina escolar diária.

A presente pesquisa recorre a um plano de natureza qualitativa, concretamente, estudo de caso onde a compreensão sobre o fenômeno em estudo utilizará os seguintes métodos de coleta de dados: entrevistas, observações e análise de documentos.

Se o interesse é investigar fenômenos educacionais no contexto natural em que ocorrem, os estudos de caso podem ser instrumentos valiosos, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam. (André, 2013, p. 98)

Segundo Yin (2010) o método de estudo de caso permite aos investigadores uma visão holística e significativa dos eventos da vida real de diversos âmbitos: “ (...) como os ciclos individuais de vida, o comportamento dos pequenos grupos, os processos organizacionais e administrativos, a mudança de vizinhança, o desempenho escolar, as relações internacionais e a maturação das indústrias.” (p. 24). Duarte (2008) comenta que o estudo de caso corrobora favoravelmente para a compreensão de fenômenos individuais, organizacionais, sociais e políticos, e ainda permite preservar de maneira holística e significativa eventos da vida real.

Os dados recolhidos serão essenciais na análise dos resultados com o intuito de entender melhor e mais detalhadamente as questões que envolvem a problemática em estudo. “As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados.” (André, 2013, p. 97)

Como descrita acima, a abordagem qualitativa da pesquisa apresenta como principal enfoque o processo como um todo ao invés de um resultado final, portanto permeia as questões desta investigação, que pretende entender as práticas pedagógicas

bem como as estratégias utilizadas pelos professores relacionadas ao desenvolvimento socioemocional em seu ambiente natural da rotina escolar.

3.2 Participantes

Como referido anteriormente a escolha do 1º ano do Ensino Fundamental está relacionado ao fato de que é uma fase de transição entre os ciclos de ensino, sendo o término da Educação Infantil e ingresso no Ensino Fundamental, onde os alunos e também suas famílias passam por um período de adaptação relacionados desde ao espaço físico e ao currículo, como também às novas exigências e desafios como por exemplo a formalização do processo de alfabetização. Esse momento de transição requer o desenvolvimento de competências que facilitem o processo adaptativo em um novo ambiente.

Para tal, os participantes deste estudo referem-se à quatro professoras atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública na região Sudeste do Brasil.

3.2.1 Escola

A escola onde foi realizado o presente estudo localiza-se em um bairro na periferia da cidade de São José do Rio Preto, no interior do estado de São Paulo, na região Sudeste do Brasil. A escola em questão foi escolhida por se destacar em relação as demais escolas da rede pública na região por realizarem projetos e eventos que envolvem a comunidade escolar, apresentando boa relação, vínculo e participação ativa dos familiares, como descrito no PPP (2018) em relação a Associação de Pais e Mestres da escola (APM) e seus projetos e tomadas de decisão em conjunto com a escola, bem como pela diminuição do número de alunos retidos por baixo rendimento acadêmico e baixo índice de evasão escolar.

No final do ano de 2017 a escola possuía no total 570 alunos e apenas três alunos ficaram retidos por rendimento escolar o que representa menos de 1%, conforme demonstrado no Quadro 1.

Quadro 1. Total de alunos e reprovações ao final do ano 2017. Fonte: Plano Político Pedagógico (PPP, 2018)

C I C L O	A N O	T U R M A	Matricula Inicial	Transferências		Remanejados		Falecimento	TOTAL	Evadidos	Retidos por Frequência	Retidos por Rendimento	Promovidos
				Recebida	Expedida	Recebida	Expedida						
I	1º Ano		117	6	6	6	6	0	117	0	0	0	117
I	2º Ano		118	7	5	1	1	0	120	0	0	0	120
I	3º Ano		129	11	5	1	1	0	135	0	0	3	132
II	4º Ano		107	6	4	0	0	0	109	0	0	0	109
II	5º Ano		94	1	6	0	0	0	89	0	0	0	89
Total			565	31	26	8	8	0	570	0	0	3	567
III	6º Ano												
III	7º Ano												
IV	8º Ano												
IV	9º Ano												
Total			0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Geral			565	31	26	8	8	0	570	0	0	3	567

No final do ano letivo de 2017 três alunos ficaram retidos por rendimento escolar. Ao fim do ano de 2018, houveram apenas duas reprovações e não houveram casos de evasão escolar, inclusive para o início do ano letivo de 2019.

A instituição em questão oferece Ensino Fundamental para alunos na faixa etária de 06 (seis) a 10 (dez) anos de idade, conforme descrito em regimento:

I- a escola oferecerá o Ensino Fundamental Regular, organizado em dois ciclos, sendo ciclos I e II.

§1º - os ciclos terão a seguinte duração: ciclo I, com 03 (três) anos, e os ciclos II, com 02 (dois) anos.

§2º - os ciclos serão organizados como segue:

I. o ciclo I por 1º, 2º e 3º anos;

II. o ciclo II por 4º e 5º anos.

Segundo o Plano Político Pedagógico (PPP) atualizado em 2018 pela própria instituição, a escola possui 604 alunos matriculados em 2018, podendo haver pequenas alterações ao longo do ano letivo.

O PPP ainda apresenta a missão, visão e valores da instituição, enfatizando o atendimento ao aluno de forma global e individualizado, formação de cidadãos éticos, cooperativos e capazes de atuar como agentes de transformação envolvidos na sociedade, contando com a parceria das famílias e da comunidade. (PPP, 2018)

No documento inclui-se a valorização da escola em todos os seus atores: alunos, pais, comunidade e funcionários para atuarem juntos na formação de cidadãos capazes de se realizarem enquanto pessoas. Só assim é possível a melhoria da qualidade de suas vidas, no processo ensino-aprendizagem, onde os conhecimentos aprendidos sejam úteis e aproveitados no mercado de trabalho e nas mudanças de hábitos relativos a saúde, sexualidade, civilidade, lazer, cidadania, entre outros (PPP, 2018). O documento PPP (2018) ainda enfatiza a preocupação em “ (...) ser uma escola que assegure que seus alunos adquiram conhecimentos, habilidades e competências relevantes para o seu pleno desenvolvimento intelectual, emocional, psíquico, e que sejam úteis para sua vida em sociedade.” (p. 7)

Em suma, a escola onde foi realizado o estudo visa a educação integral dos educandos, valorizando competências essenciais para seu pleno desenvolvimento, com o intuito de formar ao final da vida escolar, cidadãos conscientes e participativos no contexto onde estão inseridos. (PPP, 2018). Mas também “fortalecer na comunidade escolar o respeito e a tolerância pelo outro, pelas leis do próprio país, e por outros ideais de convivência e formação de cidadania. Proporcionar um ambiente de aprendizagem, no qual os alunos intrinsecamente motivados atingem os padrões para o desempenho acadêmico.” (PPP, 2018, p. 7)

Verificamos que os principais objetivos presentes no PPP (2018) da escola assemelham-se com as Competências gerais propostas na BNCC, relacionando-se diretamente com o desenvolvimento de competências socioemocionais.

No ano letivo de 2019 a escola possui quatro turmas de 1º ano (A, B, C e D) com uma média de 24 alunos por turma. Para cada turma há uma professora e uma estagiária nos casos de turmas com alunos que apresentem necessidades especiais.

3.2.2 Professores

Neste estudo foram selecionadas as professoras que lecionam no 1º ano do Ensino Fundamental I em uma escola da rede pública de ensino, situada na cidade de São José do Rio Preto. O total de turmas do 1º ano do Ensino Fundamental nessa escola são quatro, sendo duas no período matutino: turmas A e B, e duas no período vespertino: turmas C e D, totalizando quatro professoras participantes da pesquisa.

A faixa etária das professoras varia entre 28 e 48 anos de idade. Das quatro professoras, apenas uma delas não faz parte do quadro de funcionários fixo da escola, a professora D. As três professoras A, B e C que fazem parte do quadro de professoras contratadas e atuam na profissão docente há aproximadamente de 5 a 15 anos, sendo no mínimo dois anos no 1º ano do Ensino Fundamental.

A Professora A atua como docente há 10 anos, sendo 6 anos no 1º ano do Ensino Fundamental. A Professora B apresenta mais anos de experiência em sala de aula dentre as quatro professoras, atuando há 15 anos como docente, sendo 10 anos no 1º ano do Ensino Fundamental. A Professora C é docente em uma escola privada no período matutino e na escola pública deste estudo no período vespertino, atuando em sala de aula há 8 anos, sendo 5 anos no 1º ano do Ensino Fundamental. A professora D iniciou nessa instituição no ano de 2019, sendo o presente ano letivo o seu segundo ano como docente no 1º ano do Ensino Fundamental, totalizando 5 anos em sala de aula como professora.

As professoras A e B possuem 20 alunos em suas turmas nesse ano letivo vigente, enquanto a professora C possui 32 alunos e a professora D 25 alunos. A professora C possui um aluno com necessidades especiais e por esse motivo tem auxílio de uma estagiária em sala de aula.

As salas de aula são compostas por três fileiras com cinco conjuntos de mesas e cadeiras, onde os alunos sentam em duplas enfileiradas. Essas duplas são escolhidas pelas professoras, que utilizam o critério da hipótese de alfabetização para que os alunos possam evoluir com a ajuda dos pares.

3.3 Instrumentos de coleta de dados

Para realizar o estudo em questão foi realizado uma análise dos documentos BNCC, os planejamentos das professoras, bem como do Plano Político Pedagógico (PPP, 2018) da escola, no que tange a temática do desenvolvimento de competências socioemocionais no 1º ano do Ensino Fundamental.

Posteriormente, foram realizadas duas entrevistas com cada professora que leciona no 1º ano do Ensino Fundamental a fim de compreender suas percepções acerca do desenvolvimento dessas competências em sala de aula. A 1ª entrevista ocorreu antes das observações em sala de aula. Ao final das 154 horas de observação, recorreu-se as entrevistas novamente (2ª entrevista) com as quatro professoras a fim de obter alguns

esclarecimentos acerca da rotina escolar. Para a 1ª entrevista elaborou-se um guião contendo dimensões relacionadas à: (a) percepções e concepções das professoras acerca da temática das competências socioemocionais em sala de aula, (b) a formação inicial e contínua dos professores para o desenvolvimento de SEL nos alunos e (c) o documento BNCC e suas implicações no currículo e nas práticas pedagógicas relacionadas às competências socioemocionais. Na 2ª entrevista elaborou-se um guião para compreender questões acerca das observações realizadas, como algumas intervenções e estratégias específicas e atividades presentes na rotina diária em sala de aula.

Realizou-se 154 horas de observações em sala de aula com o objetivo de conhecer as estratégias utilizadas por esses professores no âmbito das competências socioemocionais. Optou-se por permanecer durante o período de um mês em observações salas de aula, sendo duas semanas em uma turma da manhã e uma turma da tarde (1º ano A e 1º ano C) e nas duas semanas posteriores, na outra turma da manhã e na outra turma da tarde (1º ano B e 1º ano D). A permanência de duas semanas consecutivas em cada turma possibilitou conhecer e entender as práticas pedagógicas bem como as estratégias em SEL utilizadas pelas professoras de maneira detalhada, acompanhando a rotina escolar em sala de aula em seu contexto natural.

3.3.1 Entrevistas

As entrevistas foram realizadas com todas as professoras atuantes no 1º ano do Ensino Fundamental. Como refere Meirinhos e Osório (2010), “(...) a entrevista é um ótimo instrumento para captar a diversidade de descrições e interpretações que as pessoas têm sobre a realidade.” (p. 62).

Segundo Gray (2012) esse instrumento de recolha de dados permite um olhar detalhado acerca da realidade que se estuda em diversos âmbitos: “(...) é uma ferramenta poderosa para evocar dados ricos sobre visões, atitudes e sentidos que embasam as vidas e os comportamentos das pessoas” (p. 299)

Yin (2010) comenta a importância deste instrumento de recolha de dados nos estudos de caso pois permite o surgimento de informações não previstas pelo investigador, inclusive auxiliando na identificação de outras fontes de dados relevantes para o estudo. “(...) as entrevistas são uma fonte essencial de evidência do estudo de caso porque a maioria delas é sobre assuntos humanos ou eventos comportamentais. (...) os

entrevistados podem proporcionar insights importantes sobre esses assuntos ou eventos, ajudando a identificar outras fontes relevantes de evidências. (...)” (p. 135)

As entrevistas permitem um aprofundamento das questões que envolvem essa pesquisa, sendo neste caso do tipo aberta e semi-estruturada, que são consideradas um meio rico de recolha de informação pois recolhe dados descritivos na linguagem do próprio sujeito. (Bogdan & Biklen, 1994)

Para a recolha de dados, foi elaborado um guião como orientador com os objetivos e questões pré-definidas, semi-abertas, onde as entrevistadas individualmente puderam discorrer livremente sobre os assuntos em questão. O guião de entrevistas é fundamental para conseguir informações que contemplem os objetivos deste estudo, e ainda visa entender as percepções desses professores de maneira mais detalhada (Bogdan e Biklen, 1994). O guião de entrevistas, incluído nos apêndices deste trabalho, apresenta três dimensões. A parte I refere-se às percepções das professoras acerca do desenvolvimento das competências socioemocionais em contexto escolar, de que modo valorizam e priorizam o desenvolvimento dessas competências em sala de aula, bem como suas concepções acerca dos benefícios desse desenvolvimento aos alunos e ao processo de ensino-aprendizagem. Na parte II as perguntas envolvem a formação dos professores, tanto inicial como contínua, de curta ou longa duração, promovidas ou não pela instituição escolar onde atuam, e se consideram que possuem repertório de estratégias promotoras do desenvolvimento socioemocional. A parte III é referente ao documento BNCC e suas implicações na rotina escolar, tanto nas práticas pedagógicas como no currículo escolar, bem como as adaptações realizadas após a aprovação desse documento relacionados às competências socioemocionais.

As primeiras entrevistas realizadas antes das observações apresentam duração média de 30 minutos. As segundas entrevistas realizadas apresentam tempo de aproximadamente 10 minutos. Realizaram-se oito entrevistas individuais no total.

Recorreu-se a este instrumento para melhor entendimento acerca das percepções das professoras que lecionam no 1º ano do Ensino Fundamental em relação a temática das competências socioemocionais, a fim de compreender suas percepções acerca do desenvolvimento dessas competências em sala de aula, especialmente após a aprovação do documento BNCC, permeando os objetivos desse estudo:

- Identificar as concepções dos educadores acerca de competências socioemocionais;
- Conhecer como acontece a formação, tanto inicial como contínua, promovidas ou não pela instituição escolar no âmbito do desenvolvimento socioemocional;
- Perceber se os professores valorizam essas competências e se possuem um repertório de estratégias promotoras do desenvolvimento de competências socioemocionais;
- Analisar se o BNCC apresenta de maneira clara como trabalhar essas competências em sala de aula e que modificações foram introduzidas nas práticas pedagógicas e no currículo escolar;
- Conhecer as estratégias promotoras do desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas pelas professoras;

Para tal, após as entrevistas, foram realizadas observações em salas de aula com foco nas práticas pedagógicas e nas estratégias e utilizadas pelas professoras no âmbito das competências socioemocionais durante a rotina escolar.

3.3.2 Observações

No presente estudo a observação foi um instrumento de recolha de dados importante para compreender como ocorre na prática o desenvolvimento de competências complexas como é o caso das competências socioemocionais. A escolha da utilização do método da observação além das entrevistas para recolha de dados parece ser essencial, tendo em vista que o entrevistador pode não apresentar informações suficiente para interpelar mais profundamente o inquirido e dessa forma pode-se desconsiderar fatos relevantes para a pesquisa em questão. (Simpson & Tuson, 1997). Por esse motivo também realizou-se um segundo momento de entrevistas para compreender questões relacionadas às observações e à rotina em sala de aula.

De acordo com Melo (2009), “ (...) a observação é um processo fundamental que não tem um fim em si mesmo, mas que é subordinado ao serviço dos sujeitos e dos seus processos complexos de atribuir inteligibilidade ao real, fornecendo os dados empíricos necessários a posteriores análises críticas.” (p. 175)

A observação torna-se essencial para entender fenômenos em sua totalidade, onde muitas vezes somente as entrevistas não são suficientes para entender a realidade da questão em foco. Com a observação permite-se aceder ao conhecimento e a prática ou comportamento das pessoas, compreendendo aspectos que muitas vezes as pessoas não querem falar sobre ou não tem um discurso articulado sobre o tema. Ainda possibilita a descrição de situações, interações sociais e comunicação não-verbal em ambiente direto, presenciando ações que o questionado pode não julgar importante, porém pode ser relevante para o estudo em questão. Além disso, permite ter acesso direto às interações sociais, sendo uma mais valia pois permite observar os acontecimentos e interações que são o foco da investigação. (Simpson & Tuson, 1997)

Yin (2010) comenta a importância das observações pois “proporcionam informação adicional sobre o tópico estudado e adicionam novas dimensões ao entendimento do contexto ou do fenômeno estudado.” (p. 137)

No caso deste estudo, as observações foram do tipo naturalista, que de acordo com Estrela (1994) é uma observação em meio natural, sendo possível observar o comportamento dos sujeitos nas diversas perspectivas na sua vida cotidiana. As 154 horas de observação ocorreram no mês de março de 2019, que corresponde ao início do ano letivo no Brasil, sendo possível observar as estratégias e abordagens dos professores no acolhimento nessa fase de transição e adaptação dos alunos na saída da Educação Infantil e entrada no Ensino Fundamental, onde há novas exigências e desafios, especialmente no que diz respeito ao processo de alfabetização e letramento.

As observações realizadas do tipo naturalista nas quatro salas de aula permitiram descrever as situações de maneira integral, possibilitando percepções acerca do ambiente que puderam ser relevantes para compreender as ações das professoras de forma aprofundada e também relatar aspectos imprevisíveis, retratando assim a realidade das práticas do dia-a-dia de forma mais fidedigna.

As observações são do tipo descritiva pois a importância da descrição do que foi realizado em sala de aula é essencial para contribuir com detalhes relevantes acerca da abordagem dos professores face a promoção do desenvolvimento das competências socioemocionais nos seus alunos.

Alguns aspectos são fundamentais para entender como ocorre o desenvolvimento em SEL em sala de aula: formalmente com objetivos e planejamentos específicos ou

informalmente, de acordo com as intercorrências na rotina escolar, integrado no currículo com as demais disciplinas e a frequência de estratégias promotoras do desenvolvimento socioemocional utilizadas nas práticas pedagógicas.

Concretamente o foco das observações foram as estratégias utilizadas pelas professoras relacionadas ao desenvolvimento das seguintes competências: autoconsciência, gestão das emoções, empatia, resolução de problemas e tomada de decisão responsável.

Como procedimentos de recolha de dados das observações, foi utilizada uma grelha descritiva e reflexiva, previamente elaborada, incluída nos apêndices deste trabalho. Essa grelha contém o mapa da sala de aula para retratar questões como por exemplo a disposição das mesas e cadeiras, favorecendo ou não a interação entre os alunos. Apresenta também dados como horário, atividade, seguida da estratégia utilizada pela professora e descrições de intercorrências relevantes acerca de SEL. A utilização da grelha de observação parece ser a melhor opção nesse caso pois por meio dela é possível descrever as atividades realizadas, fazer anotações pertinentes já que trata-se de competências mais complexas, podendo estar integrada aos demais conteúdos que fazem parte do currículo da escola ou mesmo relacionadas à outras competências.

3.3.3 Análise de documentos

Os documentos analisados para este estudo são a BNCC, no que se refere ao 1º ano do Ensino Fundamental e seus objetivos e também o Plano Político Pedagógico (PPP, 2018) da instituição escolar na qual ocorre essa investigação.

Yin (2010) comenta importância da análise de documentos para os estudos de caso. “ (...) o uso mais importante dos documentos é para corroborar e aumentar a evidência de outras fontes, proporcionando outros detalhes específicos. (...) devido ao seu valor global, os documentos desempenham um papel explícito em qualquer coleta de dados na realização dos estudos de caso. (p. 130)

Dessa forma, permite também a complementação de informações para posterior triangulação de dados nos estudos de caso. “Documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados.” (André, 2013, p. 100).

Por questões éticas o documento PPP (2018) da escola não será disponibilizado devido a garantia do anonimato da instituição escolar. Os restantes documentos como os planejamentos dos professores do 1º ano do Ensino Fundamental, especialmente os semanários elaborados pelos docentes do mês de março, período que ocorreram as observações, além das fichas de atividades utilizadas pelos professores também foram analisados.

A análise de documento permitiu compreender informações relevantes sobre a prática docente no âmbito do desenvolvimento socioemocional. Além disso, possibilitou o entendimento sobre a legislação vigente bem como as regras e políticas da instituição escolar.

3.4 Procedimentos

Primeiramente o projeto deste estudo foi enviado à Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa obtendo um parecer positivo para a realização desta pesquisa. Seguidamente a pesquisa também foi submetida à Plataforma Brasil CAAE 12525919.6.0000.5604 para ter as devidas autorizações para esse tipo de pesquisa no país, apresentando parecer positivo, bem como conta com uma carta de autorização assinada pela diretora da escola onde a pesquisa ocorreu. Todos os alunos, por serem menores de idade, apresentam autorizações assinadas pelos pais e/ou responsáveis ao ingressarem na escola, para gravações, fotos e pesquisas em sala de aula. Todas as dúvidas dos participantes foram esclarecidas pela investigadora.

É importante ressaltar que a instituição escolar bem como as identidades dos professores serão preservadas, mantendo-se anônimos. Para tal, utilizou-se letras para identificar as professoras e as turmas do 1º ano. A escola será identificada como EEF (Escola de Ensino Fundamental). As turmas do período matutino serão identificadas como A e B, e as turmas do período vespertino C e D. As professoras também serão identificadas como A, B, C ou D, de acordo com sua respectiva turma.

Para realizar o estudo, primeiramente foi realizada uma análise dos documentos BNCC (2017), bem como do Plano Político Pedagógico (PPP, 2018) da escola, no que tange a temática do desenvolvimento de competências socioemocionais no 1º ano do Ensino Fundamental. Os planejamentos elaborados pelas professoras também foram

analisados para perceber a valorização do desenvolvimento dessas competências na rotina escolar.

Posteriormente, foram realizadas entrevistas com as professoras que lecionam no 1º ano do Ensino Fundamental a fim de compreender suas percepções acerca do desenvolvimento dessas competências em sala de aula. Houve pedido de autorização para os entrevistados para obter áudios gravados das entrevistas e posteriormente foram transcritos e analisados.

Após as entrevistas, foram realizadas observações nas salas de aula onde esses professores atuam a fim de entender as estratégias utilizadas pelos mesmos no âmbito das competências socioemocionais.

Durante o período de 1 mês, foram observadas as quatro turmas de 1º ano da escola. Para tornar-se viável a percepção das estratégias ao longo da rotina escolar, foram divididas as observações por semanas, sendo duas semanas consecutivas a observação em uma turma no período matutino e outra turma no período vespertino (turmas A e C). E nas duas semanas seguintes, a observação foi realizada na outra turma do período matutino (B) e a outra turma do período vespertino (D), totalizando 154 horas de observações.

A duração de um mês de observações nas salas de aula foi fundamental para a obtenção de informações acerca da rotina autêntica das salas de aula que foram observadas. Por se tratarem de aspectos comportamentais e habilidades mais complexas, que se desenvolvem ao longo de um período e de forma contínua, tornou-se necessário a permanência do período de um mês ininterrupto, a fim de que se acompanhasse a rotina e o processo para o desenvolvimento dessas competências em contexto escolar.

Maioritariamente o observador posicionou-se no fundo da sala de aula para uma visão mais ampla das professoras e alunos, entretanto durante atividades em pequenos grupos ou individuais, o observador circulou pelo ambiente para conseguir ter percepções mais diretas sobre a intervenção da professora individualmente e nos pequenos grupos, bem como as interações entre os alunos em geral.

Após as observações, recorreu-se novamente as entrevistas às professoras com o intuito de entender algumas questões encontradas durante as observações.

Após a coleta dos dados recorreu-se a organização e categorização das informações provenientes dos três instrumentos utilizados (entrevistas, observações e análise de documentos) a fim de iniciar a discussão. Recorreu-se a utilização do software NVIVO 12PRO com o intuito de realizar uma análise mais detalhada sobre o que se estuda, sendo possível triangular e discutir os dados recolhidos de maneira aprofundada.

Capítulo IV - Apresentação e discussão dos resultados

Esta pesquisa procura responder a seguinte questão de investigação: Quais são as percepções e as estratégias utilizadas pelas professoras do 1º ano do Ensino Fundamental I para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educandos em sala de aula ? E apresenta os seguintes objetivos de estudo:

- Identificar as concepções dos educadores acerca de competências socioemocionais;
- Conhecer como acontece a formação, tanto inicial como contínua, promovidas ou não pela instituição escolar onde atuam os professores no âmbito do desenvolvimento das competências socioemocionais;
- Perceber se os professores valorizam essas competências e se possuem um repertório de estratégias promotoras do desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos;
- Analisar se o BNCC apresenta de maneira clara como trabalhar estas competências e que modificações introduziu nas práticas dos professores no 1º ano no Ensino Fundamental;
- Conhecer as estratégias promotoras do desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas em sala de aula.

Para responder a questão de investigação e os objetivos de estudo realizou-se a recolha dos dados no mês de março de 2019, início do ano letivo no Brasil. Primeiramente foram entrevistadas as quatro professoras que atuam no 1º ano do Ensino Fundamental, em seguida foram realizadas observações nas salas de aula das quatro professoras, sendo duas semanas nas turmas A e C (Professora A no período matutino, Professora C no período vespertino) e nas duas semanas posteriores nas turmas B e D (Professora B no período matutino, Professora D no período vespertino) totalizando 154 horas nas quatro semanas de observação. Após as observações realizou-se novamente entrevistas com as professoras a fim de compreender algumas questões acerca das observações, estratégias e da rotina em sala de aula. Recorreu-se também a análise dos documentos Bases Nacionais Curriculares Comuns (BNCC, 2017) acerca das competências socioemocionais e o 1º ano do Ensino Fundamental e o Plano Político Pedagógico da escola (PPP, 2018) a fim de compreender a missão, visão, valores e projetos da instituição relacionados ao desenvolvimento socioemocional dos educandos.

Os dados recolhidos foram sujeitos a uma análise de conteúdo, que segundo Guerra (2006) é uma técnica que possibilita confrontar o quadro de referências do investigador e o material empírico recolhido. A autora ainda afirma:

(...) todo o material recolhido numa pesquisa qualitativa é geralmente sujeito a uma análise de conteúdo, mas não constitui, no entanto, um procedimento neutro, decorrendo o seu acionamento e a sua forma de tratamento do material do enquadramento paradigmático de referência. (p. 62)

Assim, no presente estudo e ainda de acordo com Guerra (2006), recorreu-se a uma análise com uma dimensão descritiva: “(...) visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teóricos-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência.” (p. 62)

Nesse sentido realizou-se a categorização dos dados recolhidos em função dos objetivos referidos, sendo essa uma classificação dos elementos a serem analisados com critérios definidos previamente. Bardin (2009) afirma que: “Tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação – efectuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo (...)” (p. 103)

No caso das entrevistas utilizou-se como categoria de análise as três dimensões presentes no guião de entrevistas parte I, parte II e parte III para compreender com maior profundidade as percepções das professoras. A parte I trata os conhecimentos e valorização atribuído pelas professoras ao desenvolvimento de competências socioemocionais em sala de aula, assim como os possíveis benefícios para os alunos relacionados a esse desenvolvimento. A parte II refere-se à dimensão da formação das professoras entrevistadas, tanto formações específicas acerca do tema, como a formação académica para exercer a profissão docente no Brasil. A parte III aborda os conhecimentos e percepções acerca do novo documento BNCC (2017) e suas implicações em sala de aula.

Em relação as observações procurou-se conhecer as estratégias promotoras do desenvolvimento de competências socioemocionais utilizadas pelas professoras, recorreu-se às categorias das cinco competências socioemocionais descritas no documento BNCC (2017), concretamente: autoconsciência, gestão das emoções, empatia, resolução de problemas e tomada de decisão responsável.

A análise do BNCC (2017) foi realizado com o intuito de conhecer como este documento apresenta os objetivos principais acerca do desenvolvimento integral dos educandos, incluindo o desenvolvimento de competências socioemocionais. Além das partes gerais do documento, analisou-se os conteúdos relacionados ao 1º ano do Ensino Fundamental. O PPP (2018) foi analisado para compreender as propostas e objetivos da instituição escolar na formação dos educandos, bem como informações acerca do número total de alunos, porcentagem de reprovações e de abandono escolar, além de projetos de parceria entre família, comunidade e escola.

Os dados obtidos através dos diferentes instrumentos utilizados nesta pesquisa (Entrevistas, Observações e Análise de documentos) permitem uma triangulação de dados e uma análise aprofundada acerca do tema em estudo. Segundo Serrão (2016) “A triangulação de dados pressupõe a utilização de diversas fontes de dados, dentro de um único estudo, de modo a obter uma discussão mais rica e complexa do caso em estudo.” (p.105)

Os resultados dessa triangulação são apresentados de forma interpretativa, evocando alguns exemplos ilustrativos de cada categoria identificada, relacionada com o enquadramento teórico deste estudo. Optou-se pela utilização do software NVIVO 12 PRO para realizar a triangulação dos dados obtidos nas oito entrevistas, que ocorreram em dois momentos: quatro entrevistas (Professoras A, B, C e D) antes das observações e quatro entrevistas após as observações (Professoras A, B, C e D), as 154 horas de observações no período de um mês em salas de aula e análise dos documentos relevantes acerca da temática estudada, que nesse caso contam com o documento BNCC (2017) e o PPP (2018) da instituição escolar.

O software NVIVO12PRO é considerado uma mais-valia nas pesquisas qualitativas pois permite além da triangulação de dados provenientes de diferentes instrumentos, nesse caso, a gravação de áudio e transcrição das entrevistas das professoras, trechos relevantes dos documentos analisados e observações realizadas em sala de aula. Desta forma consegue-se uma organização clara de todo o material a ser analisado, poupando-se tempo, especialmente quando há grande quantidade de dados, abrindo possibilidades para uma discussão mais complexa (Lage, 2011). O software permite uma organização dos dados, categorização, transcrição e análise de frequência de palavras. (Paulus, Woodsb, Atkinsc & Macklinb, 2017). Com este software procurou-se

realizar uma discussão mais rica levando em consideração informações e detalhes relevantes acerca da temática em questão.

Na sociedade atual a valorização do desenvolvimento de competências socioemocionais em contexto escolar está relacionada a formação integral dos indivíduos, refletindo acerca das competências que devem ser desenvolvidas ao longo da escolaridade básica.

Across the world, education is rising to meet the challenge of preparing young people to succeed in a multicultural, diverse, and interconnected world. Parents, schools, communities, and societies from around the world agree that building social and emotional competencies is important. (...) schools worldwide are working to provide all children with the interrelated and transferable competencies they need to contribute successfully to their classrooms, families, and communities. (Mahoney & Weissberg, 2019, p. 17)

No discurso das quatro professoras a valorização acerca do desenvolvimento dessas competências em sala de aula está presente. As professoras A e D relataram que desconheciam o termo competências socioemocionais. Quando a investigadora enumera as competências: autoconsciência, gestão das emoções, empatia, resolução de problemas e tomada de decisões responsáveis (BNCC, 2017; Pinto & Raimundo, 2016), as professoras referem,

“Ah sim, nossa adoro esses temas, acho muito importante e muito interessante. Já são competências mais complicadas né... Na verdade, desconheço esse termo [competências socioemocionais] mas quando disse as competências eu reconheci porque já ouvi falar sim.” (Professora A)

“Já tinha ouvido falar, (...) escutei dessas competências, porque aparece nas competências gerais da BNCC. Acho importante porque pode ajudar a resolver as questões e desafios do dia-a-dia.” (Professora B)

“Acho muito importante, tendo em vista o mundo atual, as questões que envolvem as famílias e as crianças de hoje em dia. Vemos muito egoísmo nessa sociedade, falta o olhar para o outro e olhar para dentro também.” (Professora C)

“Ah sim, isso sim, trabalhamos sempre com eles essas coisas, é muito importante.” (Professora D)

Em relação aos benefícios relacionados ao desenvolvimento dessas competências em contexto escolar, Mahoney e Weissberg (2019) afirmam:

“The four reports reached the same general conclusion about universal school-based SEL programs: they produce positive benefits in behavioral, attitudinal, emotional, and academic domains for participating students.” (p. 19)

As quatro professoras também manifestam como principais benefícios a curto prazo dessas competências a melhora no rendimento acadêmico e aspectos comportamentais. Por exemplo, autorregulação, motivação, controle de emoções, atenção e autonomia. Em relação aos benefícios a longo prazo, a Professora A destaca a gestão das emoções e a Professora C aponta os relacionamentos interpessoais positivos e o desenvolvimento pessoal saudável. Nota-se no discurso das professoras a valorização acerca dos conteúdos formais em oposição com o desenvolvimento de outras competências essenciais para o desenvolvimento integral dos educandos, algo que ainda é muito presente tanto na sociedade atual como nas instituições escolares. (Abed, 2014)

“Acredito que melhoraria em muitas coisas, não sei muito bem no quê exatamente, mas acho que relacionado ao comportamento né? E aí a aula ia render mais, prestariam mais atenção... O longo prazo foi o que eu acabei de falar da gestão das emoções.” (Professora A)

“Principal benefício do desenvolvimento de competências socioemocionais acho que tem a ver com comportamento, é o principal na minha opinião. Não sabemos lidar com aquela criança, aquele conflito, por exemplo, e também para ajudá-los a controlar as emoções, motivar a aprender coisas novas, desafiadoras.” (Professora B)

“Sim, acho que traria muito benefícios significativos principalmente ligados a autorregulação. Mas acho que é algo que demora um certo tempo, porque são competências mais complexas. Em relação a longo prazo, acho que traria benefícios nos relacionamentos interpessoais e aspectos pessoais. Olha quantas pessoas hoje precisam de terapia ? Se fosse trabalhado mais nas escolas, teríamos menos essa necessidade de buscar ajuda psicológica, por exemplo. O maior ganho é a longo prazo, se for trabalhado durante toda a vida escolar.” (Professora C)

“Ah acho que o comportamento da sala mesmo. Na sala saberiam resolver entre eles os conflitos, são coisas tão pequenas, que seria ótimo que eles soubessem resolver, aliviaria um pouco a professora e seriam mais autônomos.” (Professora D)

As quatro professoras comentam que o desenvolvimento em SEL deve ocorrer de maneira integrada aos conteúdos abordados nas diversas áreas do conhecimento ao longo da rotina do 1º ano do Ensino Fundamental.

“Acho que tudo junto, elas estão envolvidas em tudo né? Quando vai trabalhar algum tema pode ter relação com isso. A gente trabalha aqui de forma interdisciplinar no 1º ano porque eles ainda são muito pequenos para entender que agora começa a aula de geografia e etc.” (Professora A)

“Acho que junto, em atividades junto com as disciplinas mesmo.” (Professora B)

“Acho que de maneira integrada seria melhor, mais natural, faria mais sentido para eles, e também mais possível de ser internalizado pelos alunos. Além disso já há muito conteúdo formal a ser abordado, portanto não caberia na rotina do 1º ano algo a mais.” (Professora C)

“Já não temos tempo e temos que cumprir nosso papel em relação a alfabetização, por isso acho que teria que ser tudo integrado mesmo.” (Professora D)

As professoras, neste caso polivalentes, trabalham as disciplinas formais de acordo com a carga horária proposta no currículo da escola. Na rotina do 1º ano do Ensino Fundamental contém diariamente as disciplinas Português e Matemática. As disciplinas Ciências, História/Geografia ocorrem por dois dias na semana intercalados, enquanto que as aulas de Educação Física e Artes ocorrem uma vez por semana: às Quintas-feiras e às Sextas-feiras respectivamente. Há um livro didático específico para cada disciplina curricular e um caderno para colar fichas de atividades. Além disso também faz parte da rotina diária: leitura de livros, ida ao parque e o recreio, momento em que os alunos fazem um intervalo na metade do período para se alimentarem.

As quatro professoras destacam a falta de tempo e quantidade de conteúdos que deve contemplar ao longo do ano letivo e ainda concordam ser inviável se colocada no currículo como uma disciplina formal. As aulas do período da manhã iniciam-se às 7 horas e terminam às 12 horas. No período da tarde aulas começam às 13 horas e termina às 18 horas.

O BNCC (2017) aponta a importância do desenvolvimento do indivíduo em suas diversas dimensões ao longo da vida escolar. “A Educação Básica deve visar à formação e o desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva.” (BNCC, 2017, p. 14)

As quatro professoras citaram que o trabalho em SEL ocorre diariamente na rotina escolar de maneira informal, sem um planejamento específico ou objetivos pré-definidos, ocorrendo intervenções especialmente relacionadas às intercorrências entre os alunos em sala de aula.

“Ah sim, de maneira informal, quando acontece alguma coisa, e algumas vezes não sei bem o que fazer na hora, mas preciso resolver né...” (Professora A)

“De maneira informal, mesmo sendo obrigatório de acordo com as Bases, ainda está no processo de implementação, não há nada formalizado nesse sentido ainda para esse ano letivo por enquanto.” (Professora B)

“Não há objetivos específicos, ocorre de maneira informal mesmo, pelos cursos que fiz, essa bagagem que carrego do que acredito em sala de aula. Não há nada formalizado ou uma sequência didática para o trabalho nesse sentido. Notamos que, o que fazemos, não é suficiente.” (Professora C)

“Trabalhamos isso na informalidade mesmo, seria interessante saber se estamos fazendo certo, pois não há objetivos nem nada sobre isso, e também não temos base nenhuma para isso.” (Professora D)

Após as observações, elaborou-se um gráfico acerca das competências e estratégias relacionadas ao SEL utilizadas pelas professoras em sala de aula no mês de março de 2019. Observou-se as estratégias das professoras A, B, C e D relacionadas ao desenvolvimento das seguintes competências: autoconsciência, empatia, gestão das emoções, resolução de problemas e tomada de decisão responsável.

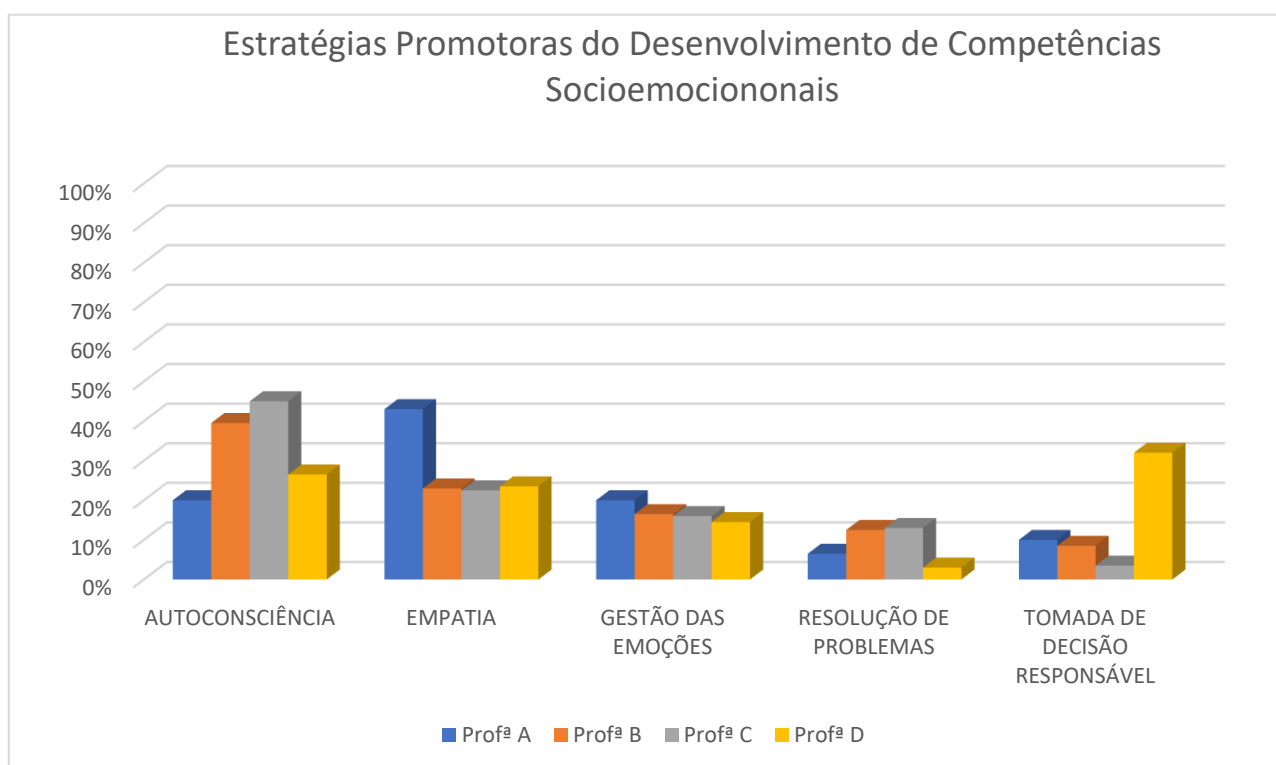


Figura 2. Gráfico de estratégias promotoras de SEL.

A Figura 2 representa o gráfico com as estratégias utilizadas pelas professoras durante as observações de acordo com cada competência socioemocional. Nota-se que as estratégias mais evidentes estão relacionadas à autoconsciência através de autorreflexões e autoquestionamentos, a partir de livros lidos em sala de aula, diálogo na roda de conversa com os alunos e das intercorrências na rotina escolar.

Como por exemplo a Professora A, que atua como docente há 10 anos e apresenta um discurso relacionado à promoção da autoconsciência sobre as tarefas de casa. A professora dialoga com os alunos sobre a importância de fazer as atividades em casa com autonomia, sem ajuda dos pais e familiares. *“Essa tarefa é de vocês e não do pai de vocês por isso tem que ser feito somente por vocês, vocês conseguem fazer sozinhos.”* (Professora A, 20/03/19 – 7hs)

No dia seguinte, após a leitura do livro “O caso do bolinho” de Tatiana Belinky, a Professora A aborda a questão da autoconhecimento em outro contexto perguntando aos alunos questões sobre seus gostos pessoais relacionados a história lida: *“O que vocês mais gostaram na história? E o que menos gostaram? Porque? Qual é a sua parte favorita? O que vocês mudariam na história?”* (Professora A, 21/03/19 – 8h15)

A Professora A também faz questões na roda de conversa que envolvem a autorreflexão e autoconsciência: *“O que eu aprendi de novo nesse fim de semana ? Vamos contar para os colegas?”* (Professora A, 01/04/19 – 7hs)

A Professora B, que atua como docente há 15 anos, dialoga com os alunos na roda de conversa sobre o comportamento, propiciando a autorreflexão. *“Todos os dias tenho que chamar a atenção de vocês dois na roda, o que podemos fazer em relação a isso ? Devo chamar os pais de vocês para conversar ? Vamos controlar nossos corpinhos e nossas mãos também !”* (Professora B, 27/3/19 – 7h20)

Outra estratégia promotora da autoconsciência utilizada pela Professora B está no discurso relacionado ao cuidado com o material pessoal. *“Vamos cuidar bem do nosso material, custou muito caro para ser comprado pelos pais de vocês.”* (Professora B, 27/3/19 – 8h45)

A Professora B com frequência conversa com os alunos acerca das consequências das atitudes e comportamentos, incentivando também a autorreflexão. *“Prestem a atenção, durante a explicação vocês ficam conversando depois não entendem o que é para ser feito, aí vão ficar perdidos durante a atividade.”* (Professora B, 4/4/19 – 10hs)

A Professora C, que apresenta a turma mais numerosa do 1º ano da escola, com o total de 32 alunos, conversa com os alunos acerca da autorreflexão sobre o comportamento individual em sala de aula. A professora diz: *“ (...) Vamos todos agora*

fechar os olhos e pensar como está o meu comportamento aqui na sala de aula hoje.”
(Professora C, 21/3/19 – 13h15)

Outra estratégia promotora de autoconsciência está relacionada a leitura do livro “A bela adormecida”, de Frances Minter, onde a Professora C faz discussão sobre a história lida e sobre o que foi importante para os alunos. *“Gostaram da história ? Porque ? Qual parte mais gostou ? Será que ela devia mesmo casar com um príncipe só porque ela é princesa? Ela amava o príncipe ?”* (Professora C, 14/3/19 – 13h25). Em um outro dia a professora também faz perguntas acerca da atividade do desenho sobre o livro após a leitura (leitura do livro: Os dez sacizinhos, de Tatiana Belinky). A professora circula pela sala e questiona individualmente os alunos: *“Porque escolheu fazer o desenho dessa parte da história? Qual personagem gostou mais ? Porque ? O que você faria no lugar deles?”*(Professora C, 21/03/19 – 14h55)

A Professora D, que está no segundo ano de atuação com o 1º ano do Ensino Fundamental, apresenta em seu discurso uma questão acerca das consequências em não prestar atenção durante a realização de uma atividade proposta, que devia ser copiada no caderno. *“Chega de conversa, presta atenção senão vai copiar no lugar errado.”* (Professora D, 27/3/19– 15h20). No dia seguinte, foi utilizada uma estratégia pela Professora D relacionada a autoconsciência que trata das regras e combinados em sala de aula. *“Lembram que o combinado é sentar na roda e ficar em silêncio para ouvir a história.”*(Professora D, 28/3/19 – 13h10). A Professora D também utiliza estratégias para abordar o tema das atitudes e consequências com alguns alunos individualmente. *“Você está conversando por isso está atrasado na atividade.”*(Professora D, 03/04/19 – 14h20).

Ainda sobre a autoconsciência as professoras A e C citam a importância do diálogo e da autorreflexão através do autoquestionamento para o desenvolvimento integral dos alunos,

“Acho que o que ajuda muito são as rodas de conversa, fazer eles refletirem, se perguntarem coisas[...] Acho que tudo isso colabora para algumas competências. Esse processo de reflexão engloba todas as áreas e ajuda em todas elas. Acredito que a oralidade também seja muito importante. Alguns dias, faço mais longa a roda, por exemplo depois do fim de semana, para cada um contar o que fez, todos participam, é importante fazer eles lembrarem o que fizeram e compartilharem com os colegas. Também ajuda a entender que precisam esperar para ter sua vez de falar, esperar o colega terminar, respeitar o amigo, erguer a mão e esperar que seja chamado. Acho a comunicação oral muito importante. Uso o diálogo

bastante também mas acho que está longe de trabalhar isso do jeito que deveria.”
(Professora A)

“Bom, algumas das estratégias que utilizo estão mais relacionadas a Pedagogia Ativa, ou seja uma metodologia onde os alunos participam mais ativamente no processo de ensino-aprendizagem, tive curso de formação na escola privada sobre isso e me interessei muito pelo tema, e acabei levando pra minha prática na escola pública também. Procuro fazer com que os alunos se concentrem em como começar a fazer uma atividade por exemplo, dou passo-a-passo, fazendo autoquestionamento, que é o que eu quero que eles façam também em outras situações, especialmente sozinhos, mas faço muito oralmente, na informalidade. O processo de autorreflexão é essencial em várias áreas do conhecimento. Tento no processo de raciocínio fazer eles pensarem e se questionarem, por exemplo: ‘O que eu preciso primeiro?, E o que vou precisar depois?’ (Professora C)

Também relacionado a autoconsciência, a professora B dialoga com seus alunos acerca da importância do autocuidado em relação a higiene e doenças antes de realizar uma atividade transdisciplinar abordando a arte e a temática da simetria do corpo humano. Os alunos deveriam pintar com lápis colorido as ilustrações que continham a figura humana e depois recortar na linha tracejada indicada e colar em um outro papel, como descrito no enunciado da ficha de atividade. A Professora B aborda a temática do autocuidado físico antes de explorar a simetria no corpo humano com os alunos. A professora comenta a importância do cuidado relacionado a higiene com o nosso corpo a fim de evitar doenças. *“ Se a gente cuida do nosso corpo, nos ajuda a não ficar doentes, por exemplo depois que usar o banheiro, temos que lavar as mãos porque senão pode vir bactérias das nossas mãos para a nossa comida e quando comemos essa comida com bactérias, ficamos doentes, com dor de barriga. Outra coisa importante é escovar bem os dentes para não ficar com bactérias nos dentinhos.”* Alunos levantam a mão e participam contando casos de conhecidos que ficaram doentes porque não se cuidaram.[Aluno diz]: *“ Um dia minha avó ficou doente porque não lavou a mão antes de comer, aí ficou com bichos na barriga dela e ela foi para o hospital.”* A Professora valida o comentário do aluno, dizendo: *“Viu só pessoal, a avó dele ficou doente porque não lavou as mãos, vamos prestar atenção nisso.”* (Professora B, 05/4/19 – 8h30)

As dez competências gerais propostas no BNCC também abordam a temática do autocuidado, tanto físico como emocional, bem como ao cuidado com o outro e com o contexto social e físico que nos rodeia. (BNCC, 2017)

Em relação à autoconsciência e ao desenvolvimento integral, a questão da autonomia é destacada no PPP (2018) como essencial. A Professora C comenta

importância de desenvolver a autonomia nos alunos para trazer benefícios em sala de aula e também relacionado ao desenvolvimento socioemocional.

“Acho que autonomia é fundamental para todas as outras competências e acho que os alunos tem pouca autonomia aqui. Eles saberem por exemplo usar os momentos livres que eles tem as vezes, com consciência, seria ótimo, porque eles não estão habituados com isso e não sabem como lidar, ficam descontrolados e aí sempre evitamos momentos livres aqui por isso.” (Professora C)

De acordo com o BNCC (2017) a autonomia também é valorizada no item 10 das competências essenciais a serem desenvolvidas ao longo da escolaridade básica. “10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (...). (BNCC, 2017, p. 11)

O educador Paulo Freire (2009) enfatiza a importância do desenvolvimento da autonomia nos educandos e como ocorre esse processo:

A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, e vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade dos educandos. (p. 107)

A professora A também comenta a questão da autonomia no discurso com seus alunos acerca da responsabilidade e a importância de realizarem a tarefa de casa com autonomia e assiduidade, tendo relação também com o documento PPP (2018) da instituição escolar que enfatiza a importância do desenvolvimento do senso de responsabilidade nos alunos em diversos contextos.

A Professora A conversa com os alunos sobre a responsabilidade de fazer e trazer todos os dias as tarefas realizadas em casa dentro do prazo estipulado, pintar sempre que houver ilustrações e a importância de realizá-la com atenção, dedicação e autonomia. Professora diz: *“Os pais somente irão ler os enunciados para vocês lembrarem se for preciso, porque quem vai fazer a tarefa são vocês e vocês é que estavam aqui ouvindo a minha explicação do que é para fazer e já conseguem fazer sozinhos.”* (Professora A, 15/03/19 – 8h30)

Ainda sobre a autonomia, a Professora B, que atua há 15 anos como docente, dá opções de consulta para fazer a atividade proposta sem o seu auxílio: cartaz com alfabeto acima da lousa, tarjeta do material pessoal individual de cada aluno, cantar a música que já conhecem do alfabeto. *“Quando receberem essa ficha de atividade vão escrever o*

nome e a data e depois tem algumas opções para ajudar a realizar a atividade sem ter que me pedir ajuda. É sobre o alfabeto então tem várias opções onde vocês podem consultar, por exemplo: o alfabeto acima da lousa, o do material pessoal de vocês e ainda cantar baixinho a música do alfabeto que vocês já conhecem bem.” (Professora B, 26/3/19, 9h15)

A Professora C, que atua em uma escola privada no período da manhã e na escola pública no período da tarde, apresenta aos alunos os passos para realizar a atividade com autonomia, utilizando discurso explícito, descrevendo: *“1- Olhar para a prof^a; 2- Ouvir com atenção o que a professora está dizendo; 3- Se concentrar na folha de atividade quando receber; 4- Pegar o lápis, escrever o nome; 5- olhar o cartaz que vamos precisar consultar para fazer os exercícios da folha de atividade.”* (Professora C, 14/3/19 – 14h10)

O discurso claro e explícito acerca das etapas para realização das tarefas de casa colabora positivamente para que os alunos possam realizar atividades de maneira independente, parecendo ser uma estratégia eficaz no que diz respeito principalmente à autonomia. No entanto os alunos não são convidados a tomar decisões sobre as atividades a serem realizadas de forma autônoma, devem ouvir a explicação e seguir as instruções de como fazer.

Em relação ao desenvolvimento da empatia nos alunos, as professoras A, B e C utilizam uma estratégia recorrente, relacionada ao incentivo a ajudarem-se entre si nas atividades propostas. Os alunos quando terminam as atividades devem ajudar os colegas que ainda não terminaram.

“Quem terminar as atividade pode ajudar os demais colegas que ainda não finalizaram.” (Professora A, 15/03/19 – 10hs)

“ Nessa atividade vocês podem fazer junto com o colega senta ao lado de vocês, mas tem que falar baixinho senão atrapalha os outros amigos.” (Professora B, 25/3/19 - 9h05)

“Os alunos que já terminaram a atividade podem ajudar os amigos que não terminaram. Mas lembrem que ajudar não significa fazer pelo colega.” (Professora C, 15/3/19 – 15h15)

As professoras B e C utilizam também estratégias relacionadas a empatia e ao autoquestionamento. Essas professoras recorrem frequentemente à perguntas que propiciam a autorreflexão, pedindo aos alunos para se colocarem no lugar do outro. Muitas vezes dão exemplos na prática de como se deve fazer para ajudar um colega, utilizam a modelagem ao invés de ficar somente no discurso.

“Você gostaria que te xingassem? Como você se sentiria? Temos que pensar nisso antes de falar algo para alguém. O que você acha que deve dizer a ela ?” [Aluna respondeu] *“Pedir desculpas.”* (Professora B, 29/03/19 – 10h15).

Em um outro dia durante uma atividade de jogo na roda a Professora B também utiliza um discurso que parece incentivar a autorreflexão e empatia entre os alunos. *“Não é um competição, é para ser divertido e engraçado, e não uma disputa, um ajudando o outro.”* (Professora B, 03/04/19 – 7h25)

Outro episódio ocorreu na turma C, que apresenta uma turma de alunos numerosa (32 alunos no total), quando a professora apresenta um discurso acerca da empatia em relação aos outros alunos de outras turmas da escola. A professora alerta coletivamente sobre o barulho, alegando que atrapalha também os demais alunos de outras salas de aula ao lado: *“Esse barulho todo da voz alta de vocês vai atrapalhar os colegas das salas de aula ao lado, vocês acham isso legal ?”* (Professora C, 22/3/19 – 15h15)

Ainda sobre a empatia, ocorreu um episódio em sala de aula acerca dos diferentes tons de cor de pele quando alunos questionaram sobre o lápis para pintar personagens em uma atividade de arte. A atividade que também foi realizada em outras turmas e consistia em pintar ilustrações de figuras humanas para depois recortar e colar corretamente, trabalhando o tema da simetria no corpo humano. As professoras A e D enfatizam que todas as pessoas apresentam cores de pele distintas e portanto não há somente uma opção para pintar os personagens da atividade proposta. A professora A ainda chama alguns colegas da turma à frente na sala de aula para mostrar na prática como há diferentes cores de pele mesmo dentro do grupo social do qual participam.

A Professora A, atuante há 10 anos como docente, sendo seis anos no 1º ano do Ensino Fundamental, aborda a temática da diversidade e chama alguns alunos na frente da sala de aula e enfatiza os diferentes tons de cor de pele, e que portanto os alunos não devem se preocupar em procurar a cor de lápis conhecido como cor de pele, pois existem várias cores diferentes de pele, então devem utilizar diferentes cores também na atividade:

professora fez perguntas: *“Olhem para vocês e para os colegas, alguém tem a cor da pele igualzinha da outra pessoa?”*, *“A pessoa é chata só porque a cor da pele dela é diferente da minha?”* (Professora A, 15/03/19 – 9hs)

A Professora D também aborda a temática dos diferentes tons de cores de pele. Um aluno diz à professora: *“Quero usar o lápis cor de pele para pintar a boneca!”* [A professora responde] *“Não existe um lápis cor de pele, porque cada pele tem uma cor diferente, olha para seus colegas, ninguém tem a cor da pele exatamente igual.”* (Professora D, 2/04/19– 13h40)

A professora C responde comentário do seu aluno acerca da escolha das cores para pintar ilustrações de uma atividade. A ficha de atividade apresentava o tema da Páscoa e continha um caça-palavras temático e uma ilustração ao lado. Um aluno propõe cores para meninas pintarem e outras cores para os meninos pintarem a ilustração da atividade.[Aluno pergunta] *“Pode pintar o coelho que está na folha de atividade? Os meninos pintam de azul porque é cor de menino e as meninas de rosa porque rosa é cor de menina.”* A professora respondeu: *“Nada disso, cada um pinta da cor que quiser pintar e gostar, não existe cores de meninos e cores de meninas.”* (Professora C, 1/4/19 – 15h15)

Esse discurso acerca da cor da pele e da distinção de cores por sexo permeia a proposta de valores da escola, constando no PPP (2018) a importância da abordagem acerca da diversidade, com respeito aos pares, aos funcionários da escola, à comunidade e a cidadania, sem preconceitos ou discriminações relacionadas a cor, sexo ou classe social. No documento BNCC (2017) também destaca a questão da empatia, incluindo a resolução de conflitos e a cooperação, o respeito ao outro, sem nenhum tipo de discriminação ou preconceitos.

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (BNCC, 2017, p. 9)

Em relação a gestão das emoções, as professoras B e C utilizam na rotina escolar um discurso mais explícito acerca do autocontrole, recorrendo a termos como “controlar-se”, “acalmar-se”, quando tentam que os alunos façam a gestão das emoções. Por exemplo:

A Professora B, que apresenta mais anos de experiência dentre as quatro professoras, comenta com os alunos na roda de conversa: *“Vamos controlar nossos corpinhos e nossas mãos também !”* (Professora B, 25/3/19 – 7h20). Em um outro dia, também durante a roda de conversa, a Professora B espera os alunos se organizarem para sentar e diz: *“Vocês estão muito agitados hoje! Lembrem que respirar fundo nos ajuda a nos acalmar?”*. A professora então relembra os alunos sobre a importância da respiração, para se acalmarem e iniciarem a roda, todos então aspiram e expiram juntos profundo e lentamente, como faz a professora. (Professora B, 27/3/19 – 7h15)

A Professora C, que apresenta 32 alunos em sala de aula, sendo a mais numerosa do 1º do Ensino Fundamental da escola, apaga a luz da sala de aula para chamar a atenção dos alunos. Havia barulho na sala de aula, os alunos estavam conversando e gritando com os colegas e a professora diz: *“Se controlem para não atrapalhar os demais alunos das outras salas de aula! Controlem o volume da voz de vocês!”* (Professora C, 21/3/19 – 15h15)

Em um outro episódio, um aluno empurrou seu colega na sala de aula e por isso a professora lhe disse que como consequência dessa atitude, ele ficaria sentando no parque nos primeiros minutos, sem interação com os colegas. A professora conversou individualmente com o aluno e disse: *“Você precisa aprender a controlar seus impulsos, você pode ir brincar agora porque já ficou um pouco sentado pensando, mas já preste a atenção em se controlar para não repetir sua atitude da sala de aula.”* (Professora C, 22/03/19 – 16h30)

Ainda em relação a gestão das emoções a Professora C faz uma intervenção individual com um aluno que estava agitado, gritando e correndo pela sala de aula. *“Você está invadindo o espaço do outro o tempo todo, você não percebe isso? Respire e controle-se!”* (Professora C, 22/03/19 – 17h25)

Outra estratégia interessante utilizada frequentemente pelas professoras A e B é escrever a rotina do dia na lousa juntamente com os alunos, desde a primeira atividade do dia (roda de conversa) até o horário de saída dos alunos, passando por leitura de um livro, atividade de matemática, atividade de artes, livro de português, ida a biblioteca, parque para recreio e tempo livre. Essa estratégia pode estar associada à auto organização e gestão das emoções ao antecipar as atividades que ocorrerão durante o dia. A professora D utiliza a mesma estratégia porém sem uma frequência considerável.

A Professora A faz escrita coletiva na lousa e pede que alguns alunos oralmente a “ajudem” a escrever as palavras da rotina do dia. Professora diz: *“Isso é bom para que todos vocês já saibam tudo que vamos fazer hoje aqui na escola.”* (12/03/19 – 7h20 – atividade realizada todos os dias no início da rotina).

Na turma B os alunos também “ajudam” a professora a escrever as palavras da rotina na lousa, falando letras que podem conter em determinada palavra. Uma aluna pergunta: *“Porque tem isso todo dia na lousa?”*. [Professora responde] *“Porque é importante saber tudo o que vamos fazer no dia de hoje!”* (25/03/19 – 8h10 – atividade realizadas todos os dias no início da rotina).

A Professora D, que atua em sala de aula há cinco anos, também realiza a escrita da rotina do dia na lousa, porém não com frequência diária. A professora escreve com a colaboração dos alunos, pedindo para dizer as letras necessárias para a escrita de determinada palavra. (Professora D, 26/03/19 – 13h45)

A escrita da rotina na lousa parece estar associada a gestão das emoções, como por exemplo ansiedade, bem como à segurança dos alunos ao saberem tudo que irá ocorrer durante o dia. As professoras A e B comentam na segunda entrevista realizada que trata-se de uma boa estratégia para os alunos se sentirem mais seguros no ambiente escolar.

“Acho importante escrever a rotina na lousa porque praticamos a escrita e também eles já ficam sabendo as atividades do dia, ficam mais seguros e tranquilos.” (Professora A)

“Gosto de fazer a rotina com eles porque além de trabalhar com a alfabetização e eles terem mais contato com as letras, também faz com que eles se sintam mais seguros na escola, longe dos pais, pois já sabem tudo que vai acontecer no dia.” (Professora B)

As professoras A e B, que apresentam mais anos de experiência como docentes, apresentam uma estratégia durante a roda no início da rotina que pode estar associada ao controle de impulsos e também à gestão das emoções. Esta consiste em uma atividade lúdica na roda, com canções que fazem parte da cultura brasileira e que já fazem parte do repertório dos alunos. As professoras A e B propõem desafios relacionados ao controle de impulsos e concentração para sincronizar corretamente a música com movimentos corporais, com omissão de algumas palavras que fazem parte da canção, em sincronia

com gestos em ritmo mais rápido e/ou mais lento, entre outras. Essa atividade ocorre eventualmente na roda no início da rotina.

A Professora A realizou uma roda do início da rotina com música de “bom dia” com tarjetas com nomes dos alunos para todos identificarem seu nome e dos colegas. A professora também cantou músicas do repertório dos alunos com partes da letra faltando, com jogos onde os alunos teriam que coordenar os gestos com a música, em ritmo mais lento ou mais acelerado onde todos os alunos participaram com motivação. (13/03/19 – 7hs)

A Professora B também utiliza essa estratégia com os alunos em roda, que participam ativamente da escolha das músicas, cantam e sincronizam gestos. A cada rodada a professora cria novas regras e alguns alunos vão saindo da roda quando erram. (05/04/19 – 7h45)

Essa atividade com música na roda de conversa parece ser uma estratégia interessante pois os alunos estavam envolvidos e motivados a participar, onde foi possível notar a concentração de todos.

Mesmo de maneira informal as estratégias em SEL fazem parte da rotina diária na sala de aula das quatro professoras. Em relação às competências resolução de problemas e tomada de decisão responsável nota-se as frequências mais baixas de estratégias. As estratégias utilizadas pelas professoras durante o período de observações foram analisadas no programa NVIVO12PRO e apresentado na Tabela 1.

Tabela 1. Referência Cruzada: Estratégias das professoras A, B, C e D

	Autoconsciência	Empatia	Gestão das emoções	Resolução de problemas	Tomada de decisão responsável	Total
ProfªA	6	13	6	2	3	30
ProfªB	19	11	8	6	4	48
ProfªC	14	7	5	4	1	31
ProfªD	9	8	5	1	6	29
Total	48	39	24	13	14	138

A Tabela 1 revela a frequência das estratégias utilizadas por cada professora relacionadas ao SEL durante o período de observações. O total de estratégias em SEL observadas no período de um mês foi de 138.

As competências com frequência mais elevada de estratégias trabalhadas em sala de aula foram, como visto no gráfico da Figura 2 e também na Tabela 1, autoconsciência (48) e em seguida a empatia (39), sendo importantes para os relacionamentos interpessoais positivos e a autonomia, como descrito acima pelas professoras como principais benefícios relacionados ao SEL.

A resolução de problemas e a tomada de decisão responsável consideradas necessárias pelas professoras B, C e D durante as entrevistas, aparecem com as frequências mais baixas nas salas de aula. De acordo com a Tabela 1, durante o período de observações houveram 13 estratégias relacionadas à resolução de problemas e 14 estratégias relacionadas a tomada de decisão responsável. Nas segundas entrevistas, realizadas após as observações, as professoras foram questionadas acerca de estratégias de resolução de problemas e de tomada de decisões responsáveis e as mesmas alegam não saber a melhor forma de intervir acabam por resolver os problemas dos alunos, por vezes, sem a sua participação.

A Professora B, que atua em sala de aula há 10 anos, aponta a importância da resolução de problemas e a necessidade de formação específica para atuarem na promoção do desenvolvimento dessa competência.

“A mais importante acho que a resolução de problemas e de conflitos também, em todas as faixas etárias, mas principalmente no 1º ano porque eles estão na fase dos conflitos, e ajudaria a gente que está em sala de aula se tivesse uma orientação sobre como proceder da melhor maneira possível nas diferentes situações e diferentes crianças no nosso dia-a-dia.” (Professora B)

A Professora C, que trabalha em uma escola privada no período da manhã e na escola da rede pública à tarde, comenta a importância da resolução de problemas em diversas áreas, por exemplo relacionado a conflitos interpessoais, a resolução de um desafio em alguma atividade proposta pela professora e antes de tomada de decisões importantes.

“(...) tomada de decisão responsável e resolução de problemas em diversas áreas também acho fundamental. Solucionar problemas de qualquer tipo é importante na vida de todos nós, mas muitas vezes sinto a necessidade de auxílio para realizar o fechamento de algum conflito que ocorre em sala de aula. Repensar também a tomada de decisão responsável é essencial tanto a curto prazo como a longo prazo na vida dos alunos. (Professora C)

A Professora D, profissional que iniciou esse ano a atuação nessa escola e não faz parte do quadro de professoras contratadas, afirma que acaba por resolver os conflitos entre os alunos devido a falta de tempo e possíveis problemas posteriores que envolvam os pais, mesmo sabendo que não é a melhor opção para o desenvolvimento e autonomia dos alunos.

“Talvez seja o jeito que eu faço, mas muitas vezes eu prefiro resolver para não prolongar muito o problema, porque nosso tempo é corrido demais. Perco mais tempo se deixo eles resolverem cada caso, porque terei que observar o desfecho porque depois pode ter que justificar para os pais então prefiro eu mesma resolver.” (Professora D)

As professoras B e D apresentam em destaque em seu discurso questões relacionadas a atitudes e consequências o que pode estar associado a tomada de decisões responsáveis e autorreflexão.

A Professora B, que atua há 15 anos como docente, conversa com os alunos sobre suas atitudes e consequências. A professora chamou um aluno na frente da sala de que já teve uma má experiência em se cortar com a tesoura e teve que ir ao hospital. O aluno dá o relato de sua experiência para que os colegas aprendam com a mesma. A professora inferiu na segunda entrevista realizada após as observações que utilizou essa estratégia porque acredita ser importante que os alunos aprendam com as experiências dos seus pares. (26/03/19 – 9h15)

A Professora D, que apresenta menos anos de experiência docente entre as professoras, apresenta um discurso sobre o comportamento de alguns alunos e as consequências. As alunas voltaram do recreio para a sala de aula reclamando das atitudes de alguns alunos. A professora entrevistou: *“Se houver mais reclamações que vocês estão rindo das meninas, vou chamar a diretora da escola.”* (Professora D, 2/4/19 – 15h15). Em um outro episódio a Professora D realiza uma intervenção com um aluno individualmente acerca das consequências de se distrair durante a realização de uma atividade: *“Viu, você está conversando por isso está atrasado na atividade.”* (Professora D, 03/04/19 – 14h20). No dia seguinte a professora procura que os alunos reflitam sobre o seu comportamento e como o mesmo apresenta consequências. *“Será que vocês irão para o parque hoje ? Vai depender do comportamento, todos tem que colaborar.”* (Professora D, 04/04/19 – 13h30).

O PPP da escola apresenta como primeiro tópico os princípios orientadores da instituição: “Orientação para aquisição de hábitos e responsabilidade de estudo e da vida

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BNCC, 2017, p. 9)

[illegible]

Uma estratégia relatada pela professora B e também bastante presente na rotina da professora C está relacionada ao discurso em instruções explícitas para os alunos realizarem as atividades. Segundo a professora B, que atua há 15 anos na carreira docente e há 10 anos no 1º ano do Ensino Fundamental, ela orienta para todo o grupo as etapas para realizarem uma atividade proposta e posteriormente observa e utiliza algumas estratégias e intervenções individuais com alunos específicos, ou seja, aqueles que não conseguiram seguir as etapas descritas anteriormente pela professora. A professora C também utiliza essa estratégia das etapas para realização de atividades com autonomia

para orientar os alunos na realização das tarefas de casa, bem como das atividades em sala de aula.

Segundo a organização CASEL (2003) a importância do discurso e da comunicação do docente, sendo ele explícito, é extremamente importante para o processo de ensino aprendizagem, especialmente relacionados a educação integral e ao desenvolvimento em SEL.

“A escola deve assumir a sua responsabilidade na formação da consciência moral dos jovens, quer através do tipo de conteúdo que ensina, quer através da maneira como tais conteúdos são transmitidos. É aqui que surge a importância da comunicação.” (Veiga, 2007, p.11)

O discurso e como ocorre sua comunicação na sala de aula é fundamental para que se alcance os objetivos esperados não somente em SEL, mas em todo o processo de ensino-aprendizagem, visando a formação holística dos educandos. Por exemplo, Valente (2002) considera que a clarificação de valores também aborda a questão do discurso e da comunicação, propondo autonomia e liberdade para os educandos no seu desenvolvimento, experienciando e participando ativamente do processo de desenvolvimento dos valores pessoais como protagonista.

Essas estratégias relacionadas ao discurso ocorrem no início da rotina, onde os alunos estão sentado em roda no chão da sala de aula. No período matutino ocorre aproximadamente as 7 horas da manhã, e no período vespertino ocorre pelas 13 horas.

Segundo Leite (2016), Freinet foi o precursor da incorporação de rodas de conversa em sala de aula, alegando que é uma estratégia para práticas pedagógicas que visa à livre expressão e, na dinâmica educativa, sendo considerada um momento privilegiado à necessidade de exprimir pensamentos, sentimentos e ideias e comunicar-se com os outros.

A professora C é a única professora que não propõe roda de conversa no início da rotina, afirmando na segunda entrevista realizada que isso ocorre por não haver espaço suficiente para seus alunos sentarem em roda na sala de aula (total de 32 anos alunos na turma C). Essa professora recorre ao discurso em outros momentos da rotina, como por exemplo, em um debate mais alargado após a leitura de um livro em sala de aula.

Na leitura do livro: “A bruxa Onilda”, a professora enfatiza a atitude da personagem principal, que mesmo depois que riram dela, ela continuou ajudando essas pessoas, abordou questões de empatia entre os pares com a participação de todos os alunos da turma. (Professora C, 12/3/19 – 13h50)

A Professora C também utiliza como estratégia em diversos contextos a modelagem aos alunos, como por exemplo durante uma intercorrência em sala de aula, onde uma aluna empurra uma colega para chamá-la. A Professora C se aproxima e demonstra como chamar a colega, sem empurrá-la, e toca com cuidado o braço da aluna para exemplificar. (Professora C, 1/4/19 – 14h25)

A Professora D, que atua em sala de aula há dois anos no 1º ano do Ensino Fundamental, também utiliza a modelagem para demonstrar aos alunos como falar em tom de voz baixa para não atrapalhar os outros colegas. Os alunos estavam dispersos na roda, conversando paralelamente, enquanto os alunos escolhidos como “ajudantes” estavam entregando materiais aos colegas. A professora diz: *“Para não atrapalhar os ajudantes, devemos falar baixinho, como se estivesse cochichando.”*, demonstrando como deve ser o tom de voz. (Professora D, 28/3/19 – 13h20)

Segundo Pinto e Raimundo (2016) a promoção do desenvolvimento em SEL deve ser realizada através de instrução explícita e de abordagens centradas no aluno, a fim de que sejam usadas dentro e fora do contexto escolar, contribuindo para o repertório de competências pessoais e interpessoais dos alunos. Essas estratégias utilizadas pelas professoras, mesmo sem intencionalidade, parecem ser eficazes para o desenvolvimento dos educandos. As autoras ainda afirmam que para ter êxito, as intervenções e estratégias devem envolver a modelagem, a prática, a transdisciplinaridade e as interações entre professor e aluno.

(...) atividades instrucionais, de modelagem e aplicação prática, habitualmente conduzidas por professores, com treino adequado, por vezes embebidas no currículo de diferentes disciplinas e complementadas pelas interações formais e informais entre os alunos e destes com os professores no dia a dia da sala de aula.” (Pinto & Raimundo, 2016, p. 21)

A organização CASEL (2003) também propõe aos professores abordagens efetivas em SEL: manter um discurso explícito sobre o que está sendo desenvolvido e os objetivos, motivar os alunos a participarem ativamente das atividades propostas, realizar modelagem e exemplos em diferentes situações para que os alunos construam suas

referências através de experiências, com senso crítico, responsabilidade social e empatia e assim consigam internalizar conceitos para que use também além dos muros da escola.

A professora C, que atua em duas escolas com diferentes contextos, também refere na entrevista a importância da internalização de conceitos e competências para que o aluno consiga mobilizar os conhecimentos e habilidades em diversos contextos e portanto o desenvolvimento em SEL seja efetivo.

“Por exemplo na leitura de livros: os alunos respondem quem tá errado sobre os personagens que fazem coisas ruins, e todos parecem compreender a situação sobre determinada atitude, mas a questão é internalizar, se não está internalizado, complica, porque quando chega numa situação real, eles fazem o oposto mesmo sabendo o que é certo, por isso a situação real faz mais sentido para trabalhar essas competências, e nós professoras necessitaríamos de maior repertório para trabalhar da melhor maneira possível.” (Professora C)

As professoras B e C apontam a importância da reflexão acerca de estratégias individuais para alunos específicos, sendo muitas vezes mais efetivas que estratégias no geral para todo o grupo.

“Não são específicas para cada competência, vou vendo pela personalidade deles também, as necessidades de cada um, as formas individuais são importantes, estratégias mais individuais com certeza funcionam melhor. Tem estratégias por exemplo para se organizar para realizar a atividade com autonomia, o passo-a-passo primeiro para o grupo, e depois quando necessário, faço intervenções individuais.” (Professora B)

“Sinto que com alguns alunos tem que ser mais individual nas estratégias, pois as estratégias dadas para o grupo não são suficientes, então faço atendimento individual para ser mais efetivo.” (Professora C)

Um exemplo importante acerca da participação ativa dos alunos está relacionada a elaboração de regras em sala de aula. As professoras A, B e D possuem afixados na parede da sala de aula um cartaz com as regras e combinados. Esse cartaz foi elaborado juntamente com os alunos na primeira semana do início do ano letivo de 2019. Em alguns momentos as professoras recorrem à esse cartaz para lembrar algumas regras durante a rotina.

As professoras A e B, que apresentam mais anos de experiência em sala de aula, recorreram a um arquivo da internet que foi impresso com imagens e regras escritas. Esse material foi previamente discutido com os alunos e depois pintado e colado por eles, ficando exposto na sala de aula em formato de cartaz.

A Professora A relembra os alunos que é momento de silêncio, para escutar a leitura e aponta para o cartaz de combinados, passando a mão por cima enquanto lê a parte que diz: *“Ouvir com atenção os professores.”* (21/03/19 – 7h50)

A Professora B aponta para o cartaz de combinados sobre a postura que os alunos devem ter durante a leitura (Professora B, 27/3/19 – 7h40). Ainda durante uma intercorrência quando os alunos estavam conversando paralelamente durante a leitura, a professora relembra, *“Estão esquecendo nossos combinados ? Lembra que quando alguém fala, temos que ficar em silêncio?”* (Professora B, 25/03/19 – 7h25)

A professora D escreveu as regras em conjunto com os alunos num cartaz que foi afixado na parede da sala de aula, sem apoio de imagens. As três professoras (A, B e D) confirmam que essa estratégia é bastante benéfica em relação ao comportamento dos alunos em sala de aula. *“Lembram que o combinado é sentar na roda e ficar em silêncio para ouvir a história e os colegas.”* (Professora D, 28/03/19 – 13h10)

Nota-se a importância da clarificação dos valores. Para Valente (2002) caracteriza-se pelo incentivo em reservar mais tempo e mais energia para pensamentos relacionados com valores, ou seja, uma reflexão mais profunda e compreensiva dos seus próprios valores e o da sociedade como um todo, propiciando mudanças efetivas de comportamento, bem como maior empatia pelo outro e consistência nos atos de cada indivíduo.

O cartaz com as regras em sala de aula serve para clarificar valores importantes para o relacionamento na sala de aula, podendo ser alterado caso o grupo sinta a necessidade de incluir ou retirar regras durante o ano letivo. Dessa forma, todos compreendem o motivo da existência daquelas regras, sendo algo significativo para o desenvolvimento dos educandos, especialmente se for elaborado democraticamente com a participação de todos os envolvidos.

Ainda sobre as regras no ambiente escolar e o discurso, as quatro professoras conversam com seus alunos antes de entrar na biblioteca da escola, lembrando-os das regras específicas para aquele espaço. As professoras também enfatizam a importância de cuidar dos livros que fazem parte do acervo da biblioteca pois são utilizados por todos os alunos da escola.

A Professora A conversa e relembra os alunos sobre o comportamento dentro da biblioteca, lendo o que está escrito num cartaz na porta da biblioteca.[Professora A diz] *“Lugar de leitura é lugar de silêncio.”* (Professora A, 22/03/19 – 7hs)

A Professora B relembra os alunos que dentro da biblioteca é lugar de silêncio: *“Tem que tomar cuidado para não estragar os livros que são de todos da escola.”* (Professora B, 29/3/19 – 10hs)

A Professora C também relembra cartaz com as regras específicas daquela sala lido na semana anterior. *“Lembram que lemos que na biblioteca devemos fazer silêncio e ter cuidado com o material?”* (Professora C, 1/4/19 – 13h30)

A Professora D antes de entrar na biblioteca, recomenda: *“Silêncio lá dentro, e se tiver que falar, fale baixinho, vamos tratar o livro com carinho.”* (Professora D, 25/03/19 – 15h45)

Quando as observações foram analisadas no programa NVIVO12PRO identificou-se uma estratégia que as quatro professoras utilizam com frequência (14 vezes durante as observações) associada às regras em sala de aula e a ida ao parque, o momento livre para os alunos brincarem e interagirem sem direcionamentos da professora.

Concretamente a estratégia consiste em alunos que não seguem as regras em sala de aula têm seus nomes escritos na lousa e não podem participar do momento do parque (30 minutos), permanecendo-se sentados ao lado da professora.

OBSERVAÇÕES	Frequência da palavra parque
Professora A	3
Professora B	2
Professora C	3
Professora D	6
Total	14

Quadro 2. Frequência da palavra ‘parque’ durante as observações.

A Professora A conversa com os alunos acerca das atitudes e as respectivas consequências relacionada à ida ao parque: *“Se conversarem durante a aula, ficarão sentados durante o parque.”* (01/04/19 – 9h10). Em um outro momento, a Professora A anota na lousa o nome dos alunos que estão fazendo muito barulho e diz: *“Vou anotar os nomes de quem não está se comportando e ficará sentado durante o parque”* (01/04/19 – 10h40)

A Professora B também utiliza essa estratégia em sala de aula. Os alunos parecem agitados, andando pela sala de aula e conversando paralelamente. [Professora diz] *“Vou anotar o nome de quem tá levantando toda hora porque não vai ao parque hoje.”* (04/04/19 – 9hs)

A Professora C apresenta um discurso acerca do comportamento do grupo relacionado às atitudes e consequências: *“Eu não estava conseguindo falar por causa do barulho, isso porque tínhamos a atividade para finalizar, se isso continuar, não iremos ao parque hoje!”* (Professora C, 12/3/19 – 15h40)

No mesmo dia, a Professora C volta a falar sobre o comportamento: *“Mesmo depois de conversa o comportamento continua o mesmo. Se tivermos que parar para conversar sobre isso toda hora, como consequência não teremos tempo para ir ao parque hoje!”* (Professora C, 12/03/19 – 16h15).

Em um outro momento a Professora C utiliza a mesma estratégia, dizendo: *“Acho que alguns alunos não irão ao parque hoje porque não estão colaborando.”* (Professora C, 22/03/19 – 15h15)

A Professora D também utiliza a estratégia relacionada à ida ao parque em dois momentos, em dias distintos: *“Vou ver quem não para de conversar para escrever o nome na lousa e aí não vai brincar no parque hoje.”* (27/3/19 – 15h15). *“Vou pegar a caneta para anotar na lousa os nomes dos colegas que não vão brincar no parque hoje!”* (3/4/19 – 13h20)

A Professora D ainda apresenta esse discurso durante a realização da chamada no início da rotina, verificando se todos os alunos estavam presente. [Professora diz] *“O primeiro aluno que gritar durante a chamada e atrapalhar, vou colocar o nome na lousa e vai ficar sem parque hoje”* (Professora D, 04/04/19 – 13h30)

Durante as observações constatou-se que esta estratégia não alcança os resultados esperados no comportamento dos alunos, sendo repetida em outros dias. Seria interessante que as professoras dialogassem, com a participação dos seus alunos, para encontrar soluções mais efetivas onde todos se comprometessem com a solução encontrada coletivamente.

Uma estratégia utilizada diariamente pelas professoras A, B, C e D para desenvolver as cinco competências está relacionada a leitura de livros. A leitura de livros

aparece diariamente nas quatro turmas observadas. Após a leitura, seja na biblioteca ou em sala de aula, as professoras A, B, C e D comentam e discutem o que foi lido. Algumas vezes envolve questões relacionadas ao desenvolvimento em SEL. As professoras através do discurso e de questionamentos exploram as temáticas propiciando a reflexão dos alunos acerca de aspectos relevantes.

A Professora A, que atua há 6 anos em sala de aula, ao terminar a leitura do livro “Assim assado”, faz comentários sobre o final da história: *“Viu como não temos que se importar com quem fala mal ou ri da gente?”* e ainda questiona à turma: *“E o que vocês acham sobre isso?”*. Dois alunos fazem breves comentários: *“Eu não me importo se dão risada de mim.”*; *“Não é legal dar risada dos amigos.”* (12/03/19 – 7h45)

Ainda acerca da leitura de livros, a Professora A, que atua há 10 anos com o 1º ano do Ensino Fundamental, após a leitura do livro “Elmer, o elefante colorido”, de que aborda o tema da amizade e de como cada um pode ajudar o outro de alguma maneira, realiza uma breve discussão com os alunos, dizendo: *“Se o meu amigo tá triste, eu posso ajudá-lo a sorrir contando uma piada... Vocês têm outros exemplos de como ajudar os colegas ?”* [Aluno diz] *“Se meu amigo tá com fome, posso dar um pouco do meu lanche pra ele.”* (15/03/19 – 7h25)

A Professora B, que leciona há 10 anos no 1º ano do Ensino Fundamental, durante a leitura do livro “A branca de neve” faz questionamentos aos alunos acerca de seus gostos pessoais, propiciando a autorreflexão. A Professora pergunta aos alunos o que mais gostaram e o que menos gostaram da história lida e porquê. Todos os alunos têm um momento para dizer sua opinião (25/3/19 – 8hs); Discurso acerca de gostos pessoais: Sempre tem um motivo se a gente gosta ou não gosta de uma história, então vamos dizer porque gostamos ou não, para os colegas entenderem.” (Professora B, 05/4/19 – 7hs)

A Professora C, que atua há cinco anos com o 1º ano do Ensino Fundamental, também propicia o autoquestionamento e a autorreflexão a partir da leitura do livro “João e o pé de feijão”. A professora inicia uma breve discussão com as seguintes perguntas: *“Gostaram da história ? Por que ? Qual parte mais gostou ? Você recomendaria esse livro para outros amigos lerem ? O que você mudaria nessa história ? Que outro título vocês dariam para esse livro ?* (Professora C, 11/3/19 – 13h45). A Professora C com frequência pedia aos alunos para fazer um desenho após a leitura do livro. A Professora

Assim, identificou-se através do software NVIVO12PRO a frequência de palavras utilizadas pelas professoras no seu discurso durante as entrevistas realizadas. Nota-se em destaque a palavra formação na nuvem de palavras contida na Figura 4. A palavra formação foi mencionada 31 vezes pelas professoras. Dessa forma, torna-se evidente a necessidade das professoras em formação contínua e significativa para um embasamento teórico consistente bem como para o favorecimento da ampliação do repertório pessoal de estratégias para o trabalho em SEL em sala de aula.

As quatro professoras ainda afirmaram que não se sentem aptas e seguras para realizar um trabalho satisfatório relacionadas a essas competências. As estratégias utilizadas são baseadas somente na sua própria experiência docente.

“Não não, tá longe de ser suficiente, teria que ter um estudo sobre isso, uma formação mesmo para isso.” (Professora A)

“Não, muito segura não. Talvez um pouco pela experiência pois estou há mais de 15 anos em sala de aula. O que faço no dia-a-dia, foram as tentativas e erros também de todos os anos que estive com os alunos. Com certeza pela experiência docente.” (Professora B)

“Não me sinto apta, nem segura para desenvolver da forma como deveria, a formação específica é essencial” (Professora C)

“Não, não me sinto segura, muitas vezes não sei o que fazer em diversas situações.” (Professora D)

As mesmas consideram relevante as formações específicas nessa área do desenvolvimento a fim da efetiva implementação da BNCC, bem como do desenvolvimento integral dos seus alunos. O mesmo também acontece com os objetivos propostos no PPP da escola onde lecionam. O PPP (2018) da escola apresenta como meta: “formação continuada extras para professores com profissionais qualificados nas diversas áreas da educação.” (p. 37)

Das entrevistas realizadas constatou-se que os educadores necessitam participar em ações de formação onde se reflita e explore pesquisas inspiradoras em SEL. No entanto, esse suporte não ocorre apenas em um encontro de workshop, mas durante todo o ano letivo, com diálogos e interações com os demais colegas e consultores especialistas na área. (DePaoli, Atwell & Brigdeland, 2017; Berman, Chaffee & Sarmiento, 2018)

As professoras do presente estudo ainda alegam a falta de formação para trabalhar a formação integral dos educandos, onde a formação acadêmica para a profissão docente

não contribuiu significativamente para seu repertório de estratégias promotoras de SEL. Elas afirmam que as estratégias que possuem são baseadas na sua própria experiência docente, porém consideram não ser suficiente, não se sentindo aptas e seguras em relação ao seu trabalho em sala de aula nessa área do desenvolvimento.

Nóvoa, Gandin, Icle, Farenzena, Moschen e Rickes (2011) salientam a importância de uma formação contínua dentro das escolas, onde a partilha de experiências parece ser uma mais-valia na formação dos professores, colaborando positivamente na ampliação do repertório dos mesmos.

A formação contínua tem disseminado a ideia de “escola aprendente”, e com isso quer dizer, a escola como um lugar de análise e discussão da prática docente, um lugar em que a experiência individual é partilhada, recriada e inserida na experiência coletiva e, com isso, transformada em conhecimento profissional formativo. (Nóvoa, Gandin, Icle, Farenzena, Moschen, e Rickes, 2011, p. 538)

As quatro professoras afirmam ter formações contínuas em reuniões mensais. Porém muitas dessas formações não contemplam temas de seus interesses, sendo pouco produtivas no que diz respeito às práticas pedagógicas.

“Aqui nós até temos formação contínua, nós temos formação uma vez por mês e cada ano abordam uma temática diferente. Por exemplo, ano passado foi realizada uma formação em jogos matemáticos e jogos lógicos, no outro ano foi com foco na leitura e escrita, esse ano ainda não iniciaram as formações mas disseram que será sobre o ensino de Ciências, devem iniciar no próximo mês. Mas muitas vezes, não sei, fazemos os cursos às vezes por pressão e não por nossa vontade mesmo, são muito teóricos.” (Professora A)

“Nós temos somente as formações daqui que fazem parte do nosso horário de trabalho mesmo. Sabe, no começo era bom, bem prático, teve formação daqui sobre matemática e também sobre alfabetização, mas depois ficou repetitivo, não aparecia nada de novo. Começou a ficar muito teórico e isso não ajuda a gente em sala de aula, porque precisamos de algo prático e objetivo, principalmente quem tá entrando agora em sala de aula, tem pouca bagagem na área, complicado.” (Professora B)

“Temos a formação obrigatória aqui mas muitos ainda ficam muito na teoria, que é importante, mas de qualquer forma nós em sala de aula precisamos mais da prática, de ideias novas que unidos com a teoria nos ajude a fazer um bom trabalho. Gosto mais das formações que mesclam, que dão ideias para aplicar com nossos alunos, para depois discutir o que funcionou e o que não funcionou. E isso nós não temos aqui.” (Professora C)

As quatro professoras consideram que a formação inicial em Pedagogia, obrigatória para exercer a profissão docente nos anos iniciais da escolaridade básica no

Brasil, não as tornou efetivamente aptas para o desenvolvimento em SEL em sala de aula como referem,

“Não não, tá longe de ser suficiente, teria que ter um estudo sobre isso, uma formação mesmo para isso. Tive um pouco desse tema em psicologia na faculdade de pedagogia quando cursei. Mas não acho que foi suficiente. A prática é muito diferente, então não me ajudou a trabalhar isso em sala de aula. A prática, a vivência e a experiência que me fazem olhar para esse lado e nesse sentido.” (Professora A)

“Na minha época a Psicologia durante a faculdade de Pedagogia focou muito nas dificuldades de aprendizagem e não nesse sentido de desenvolver competências nessas áreas, desenvolvimento social e emocional foi muito pouco mesmo, não teve ênfase nenhuma nessa parte. Seria importante trabalhar hoje também já na formação né, para a professoras recém formadas principalmente já vir com isso, porque até ficar anos em experiência para aprender, demora né, elas precisam disso principalmente para a sala de aula de hoje.” (Professora B)

“Não. Hoje olho para trás e vejo como entrei despreparada em sala de aula. Mesmo com os estágios, a faculdade de Pedagogia hoje está desatualizada com a realidade, fica muito na teoria e não prepara o professor para o dia-a-dia. Acredito que deveria ser reformulado e agora já estar de acordo com a BNCC. Utilizamos como referência a nossa vida de aluno, mas na nossa época não se falava dessas competências então fica difícil.” (Professora C)

“Não, não acho que prepara não. Não te prepara para o dia-a-dia em sala de aula, para a prática mesmo sabe? É muito teórico, quando você se forma e chega em sala de aula você fica totalmente perdida. Sem referência.” (Professora D)

No discurso das quatro professoras nota-se a necessidade de formações contínuas, específicas e significativas a fim de contribuir para a ampliação do repertório de estratégias promotoras em SEL, para realizarem um trabalho eficaz com os educandos no desenvolvimento dessas competências essenciais para o desenvolvimento humano.

Outra questão relevante está relacionada com a elaboração de planejamentos de atividades de sala de aula que contenham objetivos específicos a essas competências, atendendo assim às demandas da sociedade atual e as propostas do documento BNCC.

Ao realizar a análise do documento BNCC recém aprovado no Brasil que serve como parâmetro e apresenta caráter obrigatório em todas as escolas do país, nota-se a ênfase relacionada a importância do desenvolvimento de competências gerais e essenciais nos alunos. Concretamente o documento propõe que ao longo da escolaridade básica obrigatória sejam desenvolvidas dez competências gerais que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. (BNCC, 2017)

O PPP (2018) da escola está de acordo com as propostas do BNCC (2017) pois descreve como visão da instituição: “Ser uma escola que assegure que seus alunos adquiram conhecimentos, habilidades e competências relevantes para o seu pleno desenvolvimento intelectual, emocional, psíquico, e que sejam úteis para sua vida em sociedade.” (PPP, 2018, p. 7)

Em relação ao BNCC as professoras disseram não o conhecerem suficientemente para falar sobre o documento. Todas pontuam a importância de formação específica na implementação na prática às orientações do BNCC para realizar adaptações significativas em função do ano que atuam.

Atualmente foram realizadas na escola em estudo poucas adaptações no que diz respeito ao currículo e aos planejamentos.

“Formação específica sobre as bases nós não tivemos não. Conversamos as vezes na sala dos professores sobre algumas coisas mas nada formal mesmo.

Nós como professores temos que buscar saber mesmo.

Mas seria maravilhoso ter formação focada nisso, nos ajudaria muito. Separado por série seria melhor ainda. Por exemplo, todas as professoras de 1º ano tendo formação específica, seria maravilhoso. Mas está bem distante disso aqui.”

(Professora A)

“Não, não tivemos nenhuma formação que envolvesse o tema. Isso é muito ruim porque só teremos a implementação realmente se houver formação para os professores nesse sentido. Seria ótimo, principalmente agora porque estamos atualizando todos os programas.” (Professora B)

“Ainda conheço pouco, achei a parte comentada do documento muito boa, ajuda porque dão dicas do que o professor pode fazer sobre cada tema, resta achar tempo para ler tudo, também acho que falta a ponte para as competências gerais, inclusive para as escolas elaborem o currículo em cima delas, tem que pensar bem também nas adaptações para cada realidade de cada escola do país. Para ser realmente implementado como deve ser, é necessária uma formação, porque o professor pode até ir atrás e ler por ele mesmo, mas também que pensar na realidade da instituição onde atua, e de como essa instituição vai elaborar o novo currículo em cima dessas novas Bases.” (Professora C)

“Não, não houve nada sobre as Bases. Acho que seria muito importante Acho que é porque é muito recente, mas deve ter daqui a pouco alguma formação específica sim, acho que deve ter em breve, senão não conseguiremos fazer da melhor maneira né, tem ter formação de como fazer para seguir as Bases, senão não funciona.” (Professora D)

Os livros didáticos adotados pela escola no ano letivo do estudo para o 1º ano do Ensino Fundamental apresentam as adaptações de acordo com o BNCC. O livro guia do professor contém nos temas abordados, sugestões de competências e temas transversais que podem ser desenvolvidos ao longo das unidades estudadas. Este material revela-se um suporte para os professores conseguirem inserir em suas práticas pedagógicas as propostas descritas no documento BNCC.

“Todos os livros já estão adaptados de acordo com a BNCC, inclusive o livro do professor. É muito bom porque dá ideias interessantes e do que observar nos alunos nas páginas do livro.” (Professora A)

“Os livros didáticos já estão todos adaptados de acordo com as Bases, algumas folhas de atividades estamos adaptando também.” (Professora B)

“Nossos livros novos desse ano já estão todos de acordo com as bases, as folhas de atividades temos adaptado mas ainda falta melhorar, muitas vezes me falta repertório para englobar as competências necessárias contidas na BNCC, por isso uma formação seria ótimo.” (Professora C)

“Sei que os livros didáticos estão de acordo com as Bases porque está escrito na capa do livro.” (Professora D)

Como referido pelas quatro professoras as adaptações após aprovação do BNCC estão relacionadas aos livros didáticos e algumas fichas de atividades. Entretanto a necessidade de formação específica ainda é apontado pelas professoras como o principal desafio para sua efetiva implementação, bem como para atender as propostas do PPP da instituição escolar e as demandas da sociedade atual.

Considerações finais

A presente pesquisa possibilitou compreender a questão de investigação: Quais são as percepções e estratégias utilizadas pelos professores do 1º ano do Ensino Fundamental I para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos educandos em sala de aula? Clarificando as percepções das professoras sobre as competências socioemocionais, bem como as estratégias utilizadas em sala de aula para as implementar.

A importância da temática estudada aparece em destaque na atualidade devido a urgente necessidade de que as instituições escolares consigam atender as demandas da sociedade contemporânea, compreendendo o perfil dos alunos do século XXI e preparando-os efetivamente para os inúmeros desafios tanto nos âmbitos pessoais e sociais, como acadêmicos e profissionais.

A escola parece ser o ambiente propício para o desenvolvimento integral do indivíduo devido ao tempo em que os alunos permanecem nele ao longo de toda a vida. Consequentemente a escola acaba por exercer influência significativa na socialização dos alunos, que se deparam com desafios no que diz respeito às dimensões cognitivas, sociais e emocionais. (Pinto & Raimundo, 2016)

Efetivamente o Plano Político Pedagógico (PPP, 2018) da escola refere: “Também faz parte do trabalho da escola proporcionar a formação de cidadãos capazes de participar ativamente da vida econômica e social e que sejam capazes da plena realização pessoal e profissional. (...) A escola tem grande responsabilidade nessa formação, pois nossos alunos permanecem a maior parte do dia, durante anos de suas vidas na escola, daí percebe-se como é importante refletir e planejar sobre todas as ações realizadas dentro da escola.” (p. 35)

A necessidade de formação dos docentes nessa temática obteve destaque nessa pesquisa referida pelas professoras entrevistadas. De igual forma a literatura considera-a como fundamental para o êxito nos projetos em SEL em contexto escolar. (CASEL, 2013)

De fato, a intencionalidade pedagógica para o trabalho em SEL, com objetivos pré-definidos e planejamentos que contemplem as suas diversas dimensões, é fundamental para que se possibilite a internalização de conceitos e competências fundamentais para o desenvolvimento saudável dos educandos, trazendo benefícios a curto, médio e longo prazo, dentro e fora do ambiente escolar.

A ampliação do repertório de estratégias relacionadas ao SEL, enfatizada nos discurso das professoras parece ser fator decisivo para a elaboração de um planejamento que contemple formalmente o desenvolvimento dessas competências na rotina escolar e de sala de aula. A formação contínua possui esse papel de ampliar o repertório das professoras, beneficiando a prática pedagógica.

Paulo Freire (2009) destaca a formação permanente para os docentes realizarem um trabalho significativo no desenvolvimento integral dos educandos, valorizando a experiência docente bem como a sua formação contínua. Nomeadamente ao afirmar:

(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.(p. 39)

Momentos frequentes propostos pela instituição escolar de partilha entre as professoras para discutir temas e estratégias relevantes e refletir acerca de suas práticas parece ser fundamental nessa ampliação de repertório bem como para que as professoras se sintam aptas e seguras para trabalhar com competências complexas como é o caso das competências socioemocionais.

As estratégias observadas no estudo, podiam ser partilhadas em momentos de debates e discussões entre as professoras contribuindo para ampliar o repertório de estratégias em SEL e na elaboração de planejamentos e objetivos específicos, assim como nas intervenções realizadas acerca de intercorrências em sala de aula.

Assim como Freire (2009), também Nóvoa, Gandin, Icle, Farenzena, Moschen e Rickes (2011) pontuam a necessidade das instituições promoverem momentos frequentes para reflexão entre os professores onde houvesse a aproximação entre teoria e prática de maneira efetiva nas rotinas escolares. O autores anteriores valorizam a troca de experiências docentes e a reflexão crítica acerca da prática. Nóvoa Gandin, Icle, Farenzena, Moschen, e Rickes (2011) ainda apontam:

Não vale a pena falar do professor reflexivo se, nas escolas, os professores não tiverem tempo nem condições para reflectir. Não vale a pena falar em colaboração entre universitários e professores se houver uma diferença enorme de estatuto no plano simbólico e material. É preciso que sejamos coerentes e que saibamos construir instituições que liguem, de facto, os discursos às práticas, e viceversa.(p. 538)

A organização CASEL (2013) refere a aproximação entre teoria e prática para benefícios relacionados à abordagem significativa em sala de aula, bem como para o direcionamento para futuras investigações nessa área.

(...) school staff who administer programs and consultants offering implementation supports can discover ways to adapt programs effectively for different situations and identify training methods that are most helpful to practitioners. These developments should, in turn, shape better research studies. (CASEL, 2013, p. 40)

Nóvoa, Gandin, Icle, Farenzena, Moschen e Rickes (2011) propõem um sistema formação de professores a partir da reflexão sobre a prática.

(...) quero sublinhar a necessidade de os professores terem um lugar predominante na formação dos seus colegas. O exemplo dos médicos e dos hospitais escolares e o modo como a sua preparação está concebida nas fases de formação inicial, de indução e de formação em serviço talvez nos possa servir de inspiração. Advogo um sistema semelhante para a formação de professores: (I) estudo aprofundado de cada caso, sobretudo dos casos de insucesso escolar; (II) análise colectiva das práticas pedagógicas; (III) obstinação e persistência profissional para responder às necessidades e anseios dos alunos; (IV) compromisso social e vontade de mudança. (p. 535)

No exemplo trazido através da formação médica parece ser bastante eficaz a relação entre teoria e prática, com debates, discussões e reflexão crítica, valorizando a experiência docente e a utilizando como base para a elaboração de planeamentos futuros.

No presente estudo identificou-se as competências comunicacionais dos docentes em relação as estratégias em SEL utilizadas em sala de aula. De fato, as principais estratégias em SEL observadas estão relacionadas ao discurso das professoras, sendo urgente refletir acerca de como ocorre a comunicação professoras-alunos para que se alcance os objetivos propostos.

A maneira como um professor comunica pode ter uma influência decisiva; poderá afectar a vida do aluno, para bem ou para mal; com o objectivo de chegar à mente de um aluno, o professor deve primeiro conquistar o seu coração. Infelizmente, nem sempre é fácil apercebermo-nos da importância do impacto que as palavras de um professor ou de um pai têm na vida dos alunos, dos filhos. É necessário que os professores, mas também os pais, desenvolvam as suas competências comunicacionais. (Veiga, 2007, p. 26)

A organização CASEL (2003) enfatiza a importância das estratégias para SEL serem centradas no aluno, de acordo com o contexto, necessidades e interesses e aparecerem de forma explícita no discurso dos professores, assim a comunicação torna-se relevante em explorar e refletir nas formações contínuas, sendo estas específicas, ou não, em SEL.

Educators use teaching and learning strategies that are student-centered, culturally and linguistically relevant, and varied with tasks matched to the needs, interests, and developmental characteristics of students. Teachers provide explicit SEL instruction on core competencies aligned with SEL standards as well as opportunities to apply SEL skills in the context of academic instruction and daily interactions.(CASEL, 2013, p. 13)

A comunicação e o discurso, o repertório de estratégias e o embasamento teórico são as vertentes principais para desenvolver um trabalho satisfatório em SEL em sala de aula, sendo importante o alinhamento e a relação entre essas vertentes. Por outro lado, a frequência e uma quantidade significativa de estratégias promotoras de SEL na rotina escolar são fundamentais para a abordagem efetiva de acordo com programas exitosos nessa área. (CASEL, 2013)

Nota-se também a necessidade de realizar às adaptações dos currículos e planejamentos da instituição escolar a fim de atender as propostas do documento BNCC, sem a priorização de conteúdos formais em detrimento de competências essenciais para a formação integral dos educandos na atualidade. Concretamente o PPP da instituição escolar também reforça essa ideia ao ter como objetivos em relação ao desenvolvimento dos educandos: “Fortalecer em nossa comunidade escolar o respeito e a tolerância pelo outro, pelas leis do nosso País, e por outros ideais de convivência e formação de cidadania.” (PPP, 2018, p.7)

Assim, o documento PPP (2018) atualizado da escola parece estar bastante alinhado com as propostas do BNCC (2017), entretanto as adaptações nos âmbitos das práticas pedagógicas na rotina em sala de aula são essenciais para garantir a efetiva implementação do BNCC na rotina das escolas na realidade brasileira.

É importante ressaltar que essas adaptações realizadas em diversos âmbitos nas instituições escolares, assim como descrito na BNCC (2017) devem ocorrer de maneira que seja levado em consideração o contexto e a realidade onde está inserida, com suas particularidades e necessidades específicas, a fim de que seja significativo para seus educandos.

O BNCC (2017) aborda a importância do equilíbrio e das relações entre as diversas dimensões nos currículos escolares, contemplando às dimensões cognitivas, emocionais, sociais e pessoais, visando ao final da escolaridade básica a formação de indivíduos críticos, autônomos e éticos, sendo cidadãos responsáveis e atuantes na sociedade.

Limitações e Sugestões para investigações futuras

Ao refletir sobre o trabalho realizado levantam-se questões interessantes de serem estudadas em futuras investigações. Por exemplo, conhecer as percepções e estratégias relacionadas ao SEL também em escolas da rede privada brasileira, com o intuito de compreender outro contexto acerca da mesma temática. Algumas das escolas privadas brasileiras possuem programas de intervenções específicos nessa área do desenvolvimento dos alunos.

Outra questão relevante permeia as adaptações relacionadas ao documento BNCC na prática pedagógica. Tanto nas escolas públicas como nas escolas privadas seria interessante perceber na rotina escolar como estão sendo efetivamente implementadas as propostas do BNCC, tendo em vista que o documento é recente, sendo por isso necessário um período de tempo para sua total implementação na rotina de sala de aula brasileira.

Além disso, conhecer os programas de formações específicas aos docentes acerca da BNCC, tanto promovidas pelas instituições escolares, como pelos órgãos públicos responsáveis poderia ser relevante ao estudo do tema. A temática da formação em SEL para os professores é bastante emergente, portanto a análise de documentos que permeiam a formação acadêmica obrigatória para exercício da profissão docente apresenta relevância. Os currículos e os conteúdos programáticos das disciplinas do curso de Pedagogia no Brasil poderiam ser analisados, tanto das universidades da rede pública como as da rede privada, com o intuito de investigar se estão alinhados com a BNCC e a educação integral, abrangendo também o desenvolvimento em SEL, preparando efetivamente esse futuros professores para atuarem no contexto atual, marcado por inúmeras transformações e complexidades.

A investigação que envolve SEL em diferentes faixas etárias revela a necessidade de essas competências serem desenvolvidas ao longo de toda a vida escolar dos educandos (CASEL, 2013). Por isso, é importante que se conheça as percepções e as estratégias utilizadas pelos docentes em anos iniciais e também nos anos finais da escolaridade básica.

Assim, propor um projeto de formação específica em SEL para os professores com embasamento teórico sobre o tema e estratégias práticas para posteriormente

verificar as impressões acerca da implementação em sala de aula e o impacto no desenvolvimento em SEL nos educandos pode ser relevante.

Além disso, seria interessante uma proposta de intervenção expandido também para a comunidade envolvida como a família e a comunidade social a fim de englobar todas as pessoas envolvidas no desenvolvimento em SEL nos indivíduos.

Esse é o sentido da organização CASEL (2013), a promoção de SEL ocorre de acordo com uma perspectiva sistêmica, ou seja, além da sala de aula, em todo o contexto escolar, familiar, comunitário e político para que seja realmente efetivo. (Weissberg, Durlak, Domitrovich & Gullotta, 2015)

“When systemic social, emotional, and academic learning becomes the overarching framework for a district or school, the result is an organization whose integrated programming activities are greater than the sum of its parts.” (CASEL, 2013, p. 11)

A escola onde foi realizada a presente investigação também aborda a temática da importância da relação família e escola no PPP:

Que escola e comunidade possam planejar e propor ações assumindo cada um a sua parcela de responsabilidade nesta tarefa, acreditando sempre que é possível mudar para melhor e a partir do momento em que todos se conscientizarem das possibilidades e dos limites das tarefas de educar e se sentirem reconhecidos e corresponsáveis pela escola, muitos, desejarão em parceria com o gestor, fazer o melhor possível naquilo que parecia impossível. (PPP, 2018, p. 36)

A organização CASEL (2013) ainda comenta sobre a importância de planejar e implementar SEL de maneira sistêmica, destacando: “Engage stakeholders in SEL planning and implementation: Communicate with and engage stakeholders in ongoing SEL planning, implementation, evaluation, and continuous improvement. This involves clarifying how SEL relates to other key initiatives with the goal of creating integration, coherence, and efficiency.” (p. 12)

Além das boas relações e parcerias entre escola, famílias e comunidades há fatores como o ambiente escolar, suas práticas e regras propostas, a sala de aula, e um currículo organizado com objetivos em SEL, bem como treinamentos específicos e contínuos para os professores que constituem os elementos desse sistema e visam em comum prioritariamente o desenvolvimento saudável e holístico dos indivíduos.

Our hope is that educators and researchers will work closely together to advance evidence-based SEL practice. Each has much to offer the other. For example, researchers can continue to clarify the short- and long-term benefits of SEL programs, reasons why programs produce their desired outcomes, and the parameters associated with maximum program impact for different student populations. (CASEL, 2013, p. 40)

A proximidade entre teoria e prática é uma mais-valia no que tange a reflexão crítica acerca das práticas pedagógicas, e portanto essa relação deve ser priorizada pelas instituições escolares e as universidades. O diálogo e a parceria entre educadores e pesquisadores é fundamental para a realização de um trabalho efetivo em SEL e portanto deve-se refletir acerca da viabilidade dessa aproximação. Só assim serão de esperar melhoras consideráveis na educação como um todo.

Referências bibliográficas

- Abed, A. L. Z. (2014). *O desenvolvimento das habilidades socioemocionais como caminho para a aprendizagem e o sucesso escolar de alunos da educação básica*. São Paulo: UNESCO/MEC. Recuperado de: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cp/v24n25/02.pdf>
- Allessandrini, C. D. (2002). O desenvolvimento de competências e a participação pessoal na construção de um novo modelo educacional. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. de Macedo, N. J. Machado, C. D. Allessandrini, *As competências para ensinar no século XXI – A formação de professores e o desafio da avaliação* (pp. 157-175). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Almeida, L. A.A., Mendes, S.A.O., Azevedo, A.P.L.A (2019). O estágio supervisionado na formação de professores como espaço-tempo de reflexão sobre e na prática. *LaPlage em Revista*, 5(1), 108-120. Recuperado de: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201951615p.108-120>
- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, 22(40), 95-103. Recuperado de: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. (L. A. Reto, & A. Pinheiro, Trans.). (3ª ed.). Lisboa: Edições 70, Lda.
- Belli, A. A., & Manrique, A. L. (2017). Perceptions of Teachers in the First Years of Primary Education Regarding Socio-Emotional Education and Problem Solving. *Creative Education*, 8, 2134-2146. Recuperado de: <https://doi.org/10.4236/ce.2017.813144>
- Berman, S., Chaffee, S., & Sarmiento, J. (2018). *The practice base for how we learn: Supporting students' social, emotional, and academic development — Consensus statements of practice from the Council of Distinguished Educators*. Washington, DC: National Commission on Social, Emotional, and Academic Development, The Aspen Institute.
- BNCC (2017). Bases Nacionais Curriculares Comuns. Ministério da Educação do Brasil. Acesso em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>
- Bogdan, R., & Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.

- Cacheiro, M. C. & Martins, M. J. D. (2012). Promoção de competências sócio emocionais em crianças do Ensino Básico. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 20(1), 155-169. Recuperado de <https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/4418/1/Cacheiro%20e%20Martins%2c%202012.pdf>
- Caetano, A. P., Sobral, C. M. (2016). Laboratório de Competências Emocionais – Unidade Curricular em estreia no Instituto de Educação. Atas do XIII Congresso SPCE – Cidadania, Formação e Trabalho. 256-265. Recuperado de https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/32810/3/Atas_SPCE2016.pdf
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning program*. Chicago: Illinois Edition. Recuperado de <https://casel.org/wp-content/uploads/2016/06/safe-and-sound-il-edition.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning - CASEL (2008). The Positive Impact of Social and Emotional Learning for Kindergarten to Eighth-Grade Students. Recuperado de: <https://www.casel.org/wp-content/uploads/2016/08/PDF-4-the-positive-impact-of-social-and-emotional-learning-for-kindergarten-to-eighth-grade-students-executive-summary.pdf>
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning – CASEL (2013). Effective Social and Emotional Learning Programs Preschool and Elementary School Edition. Recuperado de: <http://casel.org/wp-content/uploads/2016/01/2013-casel-guide-1.pdf>
- DePaoli, J. L., Atwell, M. N. & Bridgeland, J. (2017). *Ready to lead: A national principal survey on how social and emotional learning can prepare children and transform schools*. Washington, DC: Civic Enterprises and Hart Research Associates for CASEL.
- Dias, I. S. (2010). Competências em Educação: conceito e significado pedagógico. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, SP*, (14)1, 73-78. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v14n1/v14n1a08>
- Dias, R. E. & Lopes, A. C.(2003). Competências na Formação de Professores no Brasil: O que (não) há de novo. *Educação e Sociedade*, 24(85), 1155-1177. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a04v2485.pdf>

- Diretrizes Nacionais Curriculares – DCN (2006). Conselho Nacional de Educação - Brasil. RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.
- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C., Weissberg, R. P. (2017). Social-Emotional Competence: An Essential Factor for Promoting Positive Adjustment and Reducing Risk in School Children. *Child Development*, 88(2), 408-416. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/cdev.12623>
- Duarte, J. B., (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com cursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação*, 11, 113-132. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34911875008>
- Durlak, J.A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432. Recuperado de: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/pdf/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Estrela, A. (1994). *Teoria e prática de observação de classes – Uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Leite Filho, A. (2016). Livre Expressão: A perspectiva freinetiana de educar. *Revista Multidisciplinas de Ensino, Pesquisa, Extensão e Cultura do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira*, 5(10), 3-11. Recuperado de: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/e-mosaicos/article/view/26616/18983>
- Freire, P. (2009). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, I. P. & Caetano, A. P. (2017). Conflito e mediação em educação escolar. In J. Machado & J. Alves (Orgs.), *Equidade e Justiça em Educação – Desafios da escola bem-sucedida com todos* (pp. 24-42). Recuperado de <http://www.uceditora.ucp.pt/resources/Documentos/UCEditora/PDF%20Livros/Porto/Equidade%20e%20Justica%20em%20Educacao.pdf>
- Gatti, B. A. (2010). Formação de professores no Brasil: Características e problemas. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1355-1379. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>

- Gray, D. E. (2012). *Pesquisa no mundo real*. Tradução: Roberto Cataldo Costa. 2ª edição. Porto Alegre: Penso
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncípia Editora, Lda.
- Greenberg, M. T., Weissberg, R. P., O'Brien, M. U., Zins, J. E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. J. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
Recuperado de:
https://pdfs.semanticscholar.org/492d/d1415a4224c68dfe55a8cf5d9bf7911bcd62.pdf?_ga=2.72058387.1687220090.1567282950-1661297756.1567282950
- Guimarães, M. H. apud França, L. (2018). BNCC: Tudo o que você precisa saber sobre a Base Nacional Comum Curricular [on-line]. Recuperado de <https://www.somospar.com.br/bncc-base-nacional-comum-curricular/>
- Humphries, M. L., Williams, B. V. & May, T. (2018). Early Childhood Teachers' Perspectives on Social-Emotional Competence and Learning in Urban Classrooms. *Journal of Applied School Psychology*, 34(2), 157-179, DOI: 10.1080/15377903.2018.1425790.
- Instituto Ayrton Senna – IAS (2015). *As competências socioemocionais no cotidiano das escolas*. Recuperado de: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/meu-educador-meu-idolo/materialdeeducacao/descubra-como-competenciasocioemocionais-podem-melhorar-a-educacao-brasileira.html>
- La Taille, Y. de, Oliveira, M. K. de, & Pinto, H. D. de S. (2016). *Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão*. (27ª ed.). São Paulo: Summus.
- Lage, M. C. (2011). Utilização do software NVivo em pesquisa qualitativa: uma experiência em EaD. *ETD – Educação Temática Digital*, 12(esp.), 198-226. Recuperado de: <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-243727>
- Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (1996). Brasília: Conselho Nacional de Educação. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm

- Lei N° 13.005/2014. Plano Nacional de Educação – PNE (2014). Brasília: Ministério Da Educação. Recuperado de: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Mahoney, J. L., & Weissberg, R. P. (2019). What is systemic social and emotional learning and why does it matter? *The Blue Dot*, 10, 16-24. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/334446220_What_is_systemic_social_and_emotional_learning_and_why_does_it_matter
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *EduSer: revista de educação*, 2(2), 49-65. Recuperado de: <https://bibliotecadigital.ipb.pt/bitstream/10198/3961/1/O%20estudo%20de%20caso%20como%20estrat%3%a9gia%20de%20investiga%3%a7%c3%a3o%20em%20educa%3%a7%c3%a3o.pdf>
- Melo, C. D. (2009). Olhar com olhos de ver. *Revista portuguesa de pedagogia*, 43(1), 175-188. Recuperado de: <https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1265/713>
- Morin, E. (1999). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Tradução: Ana Paula de Viveiros. Lisboa: Instituto Piaget
- Nóvoa, A., Gandin, L. A., Icle, G., Farenzena, N., Moschen Rickes, S. (2011). Pesquisa em Educação como Processo Dinâmico, Aberto e Imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. *Educação & Realidade*, 36(2), 533-543. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227057004>
- Organização Mundial da Saúde - OMS (2017). OMS registra aumento de casos de depressão em todo o mundo. Recuperado de: <https://nacoesunidas.org/oms-registra-aumento-de-casos-de-depressao-em-todo-o-mundo-no-brasil-sao-115-milhoes-de-pessoas/>
- Paulus T., Woodsb, M., Atkinsc, D. P. & Macklinb, R. (2017). The discourse of QDAS: reporting practices of ATLAS.ti and NVivo users with implications for best practices. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(1), 35-47. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.1080/13645579.2015.1102454>
- Parâmetro Curriculares Nacionais – PCN (1997). Brasília: Ministério da Educação. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/par/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12640-parametros-curriculares-nacionais-1o-a-4o-series>

- Peixoto, E., Carvalho, C. B., Benevides, J., Motta, C., Sousa, M., Cabral, J., Caldeira, S. (2019). Investigação e Promoção de Competências. In F. H. Veiga (Coordenador), *Psicologia da Educação – Temas de aprofundamento científico para a educação XXI* (pp. 317-375). Forte da Casa: Climepsi Editores.
- Perrenoud, P. (2002). A formação dos professores no século XXI. In P. Perrenoud, M. G. Thurler, L. de Macedo, N. J. Machado, C. D. Allessandrini, *As competências para ensinar no século XXI – A formação de professores e o desafio da avaliação* (pp. 11-35). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pinto, A. M., Simões, C., Lebre, P., & Evans, K. (2016). Número Especial sobre Competência Social e Emocional. *PSICOLOGIA*, 30(2). Recuperado de: <https://doi.org/10.17575/rpsicol.v30i2.1251>
- Pinto, A. M. & Raimundo, R. (2016). *Avaliação e Promoção de Competências Socioemocionais em Portugal*. Lisboa: Coisas de ler.
- Roldão, M. C. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Roldão, M. C. (2009). *Estratégias de ensino: o saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Rosendo, D., Lapa, F. B. (2018). Educação e(m) direitos humanos e BNCC: competências socioemocionais e ética ambiental. *Revista Espaço do Currículo*, 11(3), 470-483. Doi: 10.22478/ufpb.1983-1579.2018v3n11.40385
- Santos, M. M. (2017). O impacto do programa Anos Incríveis – Teacher Classroom Management nas competências socio-emocionais de crianças após a transição para o primeiro ciclo. (Dissertação de mestrado). Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra, Coimbra. Recuperado de: <https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/84273/1/TESE%20MIP%20%20Marian%20Santos%202017.pdf>
- Serrão, E. M. F. L. (2016). O educador de infância em contexto hospitalar. (Tese de doutoramento). Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Lisboa. Recuperado de: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/23724>

- Schorn, S. C. (2018). Compreensões de coordenadores pedagógicos sobre habilidades socioemocionais em contextos educativos: um estudo das atribuições de Wallon para a educação socioemocional. (Tese de doutoramento). UNIJUÍ – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí. Recuperado de <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/6075/Solange%20Castro%20Schorn.pdf?sequence=1>
- Simpson, M., & Tuson, J. (1997). *Using observations in Small Scale Research. A begginer's guide*. The Scottish Council for Research in Education – SCRE.
- Valente, M. O. (2002). *A escola e a educação para os valores – Antologia de textos*. (3ª eds). Lisboa: Centro de Investigação em Educação
- Veiga, F. H. (2007). *Interações e competências comunicacionais: perspectiva eclética*. In *Indisciplina e Violência na escola: Práticas comunicacionais para professores e pais* (pp. 25-56). (3ª ed). Coimbra: Almedina.
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C.E., & Gullotta, T. P. (2015). *Social and emotional learning: Past, presente and future*. In J. A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, & Gullotta (Eds.). In *Handbook of social and emotional learning: Research and practice*, (pp. 3-19). New York: The Guilford Press
- Wenczenovicz, T. J. (2015). Direito à educação e formação inicial de professores: Reflexões acerca de ações afirmativas do Brasil contemporâneo. In A. S. Loss, A. P. V. Caetano, J. P. da Ponte (Org.), *Formação de Professores no Brasil e em Portugal*. (pp. 105-130). Curitiba: Appris.
- Withers, S. W. & Sarmiento, T. (2015). Políticas de Formação de Professores no Brasil e em Portugal: Aproximações. Grupo de Trabalho - Formação de Professores e Profissionalização Docente. Agência Financiadora: CAPES, pp. 9837-9851
- Yin, R. K. (2010). *Estudo de caso. Planejamento e métodos*. (4ª ed.). Tradução: Ana Thorell. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICES

APÊNDICE A – GUIÃO DAS ENTREVISTAS 1 – ANTES DAS OBSERVAÇÕES

Guião de entrevista

BREVE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Professores do 1º ano do Ensino Fundamental (4 professores – 2 período da manhã e 2 do período da tarde – ambos do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública na região Sudeste do Brasil)

Objetivos: identificar as percepções e estratégias dos professores acerca do desenvolvimento de competências socioemocionais em sala de aula

- formação para o desenvolvimento dessas competências em sala de aula
- valorização dessas competências no currículo escolas e nas práticas pedagógicas
- caracterização das estratégias promotoras de competências socioemocionais utilizadas pelas professoras na rotina escolar
- possíveis benefícios do desenvolvimento de competências socioemocionais
- percepções das professoras e adaptações após a aprovação do BNCC

Parte I – Conhecimento acerca do tema

- 1- Já ouviu falar o termo competências socioemocionais ? Onde e como (em qual contexto) ?
- 2- Considera que seja algo importante a ser trabalhado em sala de aula ? Porque ?
- 3- Considera que o currículo deveria contemplar além das disciplinas formais, o desenvolvimento de competências socioemocionais ?
- 4- Considera que seria viável trabalhar com o desenvolvimento dessas competências em sala de aula ?
- 5- Quais dessas competências chamadas socioemocionais, considera que sejam as mais importantes e possíveis de se desenvolver em sala de aula? Porque ?
- 6- Quais benefícios o desenvolvimento dessas competências poderia trazer para os alunos a curto, médio e longo prazo ?
- 7- Considera que seria benéfico para o desempenho acadêmico ?
- 8- Considera que seria benéfico para questões comportamentais/disciplina em sala de aula ?

- 9- Utiliza estratégias específicas para o desenvolvimento dessas competências em sala de aula ? Quais? Em quais momentos da rotina escolar ? Senão utiliza, porque ?
- 10- Com qual frequência as utiliza ?
- 11- As estratégias que utiliza contemplam quais dessas competências ?
- 12- Após a utilização das estratégias, notou algum benefício no desenvolvimento dos alunos e da turma ? Quais? Em que contexto ?
- 13- Constam no currículo da escola ou realiza de maneira informal (por julgar necessário, por exemplo)
- 14- Já trabalhou com algum projeto ou programa de desenvolvimento socioemocional durante sua experiência docente ? Se sim, relate brevemente.

Parte II – Formação

- 15- Relate brevemente sua formação para professor. (Licenciatura, Pós graduação, cursos de extensão, entre outros)
- 16- Sente-se apto e seguro para desenvolver as competências socioemocionais em sala de aula ?
- 17- Considera que o curso de licenciatura em Pedagogia contribuiu favoravelmente na sua formação para trabalhar com essas competências em sala de aula ?
- 18- Realizou alguma formação contínua que abordasse essa temática ? Quantas ? Foram efetivas ?
- 19- Apresenta repertório de estratégias para desenvolver essas competências em sala de aula ? Pela experiência docente ou por alguma formação específica?
- 20- Considera importante e gostaria de ter formação nesse sentido ? Porque?

Parte III – BNCC e adaptações

- 21- Conhece o documento BNCC ? Em que contexto o conheceu ?
- 22- Já leu as partes referentes a turma em que está lecionando ? Se sim, qual é a sua opinião em relação ao documento ?
- 23- Considera viável a implementação na prática desse novo documento ?

- 24- Após a aprovação da BNCC em 2017, realizou-se alguma adaptação no currículo relacionados as competências socioemocionais ? Quais ?
- 25- Você mudou suas estratégias e abordagens em sala de aula após a aprovação do documento ?
- 26- Notou adaptações após a BNCC relacionados ao ambiente escolar (espaço físico), materiais didáticos, planejamentos, objetivos a serem trabalhados, entre outros ?
- 27- Houve alguma formação específica sobre como trabalhar de acordo com a BNCC ? Se sim, quantas ? Foram efetivas ?

APÊNDICE B - GUIÃO DE ENTREVISTAS 2 – APÓS AS OBSERVAÇÕES

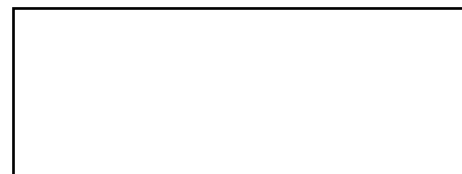
Guião de entrevista 2 – final – após as observações

Professores do 1º ano do Ensino Fundamental (4 professores – 2 período da manhã e 2 do período da tarde – ambos do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede pública na região Sudeste do Brasil)

Objetivos: compreender algumas questões acerca das estratégias das professoras e intercorrências durante as observações em salas de aula

- 1- Considera relevante a partilha de estratégias promotoras do desenvolvimento de competências socioemocionais ? Porque ?
- 2- Acha que seria viável a implementação dessas e de outras estratégias promotoras do desenvolvimento de competências socioemocionais na rotina escolar ? Comente sua resposta.
- 3- Considera que com a clarificação dos valores o desenvolvimento dessas competências se torna mais efetivo ? Porque ?
- 4- Comente brevemente sobre as principais dificuldades na resolução de problemas/conflitos na rotina em sala de aula.

APÊNDICE C – GRELHA DE OBSERVAÇÕES



mapa de sala de aula

Horário	Atividade/Individual ou Pequenos grupos/Materiais	Observações relevantes/Estratégias promotoras do desenvolvimento de competências socioemocionais/Intercorrências

ANEXOS

ANEXO A – CARTA DE AUTORIZAÇÃO – DIRETORA DA ESCOLA



Exmo Sr.(a) Diretor (a) ou Responsável,

No âmbito do Mestrado em Educação - área de especialização em Formação e Desenvolvimento Pessoal que frequento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa orientada pela Professora Dra. Carolina Fernandes de Carvalho, solicito a autorização para entrevistar professores do 1º ano do Ensino Fundamental I bem como observar suas aulas com o intuito de desenvolver o meu trabalho de investigação.

A investigação tem como objetivo geral estudar as percepções e estratégias utilizadas pelos professores na rotina escolar dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I relacionados ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Concretamente irão ser observadas aulas do 1º ano durante o mês de março e entrevistar os respectivos professores acerca da temática em questão.

O foco central da pesquisa situa-se na prática dos professores acerca das competências socioemocionais em relação ao seu desenvolvimento nos educandos.

O projeto não implicará qualquer alteração no desenvolvimento normal previsto para as aulas e visará somente observar, sem nenhuma intervenção da minha parte, o trabalho desenvolvido pelos professores no campo do desenvolvimento das competências socioemocionais na rotina escolar.

É importante ressaltar que as identidades dos professores, bem como a da instituição escolar serão preservadas, mantendo-se o anonimato.

Agradeço, desde já, toda a atenção prestada à minha solicitação.

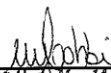
Cordialmente,

Maria Isabel Marques

São José do Rio Preto, 11 de março de 2019.

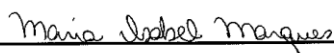


Diretor(a) ou Responsável pela escola


Myllena B. de Marchi Gobbi
RG: 24.502.046-9
Diretora de Escola



Profª Drª Carolina Fernandes de Carvalho



Maria Isabel Marques

ANEXO B – CARTA DE AUTORIZAÇÃO – SECRETARIA DA EDUCAÇÃO -SÃO
JOSÉ DO RIO PRETO – SÃO PAULO – BRASIL



Exmo Sr.(a) Diretor (a) ou Responsável,

No âmbito do Mestrado em Educação - área de especialização em Formação e Desenvolvimento Pessoal que frequento no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa orientada pela Professora Dra. Carolina Fernandes de Carvalho, solicito a autorização para entrevistar professores do 1º ano do Ensino Fundamental I bem como observar suas aulas com o intuito de desenvolver o meu trabalho de investigação.

A investigação tem como objetivo geral estudar as percepções e estratégias utilizadas pelos professores na rotina escolar dos alunos do 1º ano do Ensino Fundamental I relacionados ao desenvolvimento das competências socioemocionais. Concretamente irão ser observadas aulas do 1º ano durante o período de 1(um) mês e entrevistar os respectivos professores acerca da temática em questão.

O projeto não implicará qualquer alteração no desenvolvimento normal previsto para as aulas e visará somente observar, sem nenhuma intervenção da minha parte, o trabalho desenvolvido pelos professores no campo do desenvolvimento das competências socioemocionais na rotina escolar.

É importante ressaltar que as identidades dos professores, bem como a da instituição escolar serão preservadas, mantendo-se o anonimato.

A diretora responsável pela escola já está ciente, autorizando a recolha dos dados descritos, bem como a Comissão de Ética do Instituto de Educação – Universidade de Lisboa.

Agradeço, desde já, toda a atenção prestada à minha solicitação.

Maria Isabel Marques

São José do Rio Preto, 10 de julho de 2019.

Secretaria Municipal de Educação

Maria Isabel Marques

João Ernesto Nicoletti
RG: 20.718.161-5
Assessor Especial

ANEXO C – PARECER DA COMISSÃO DE ÉTICA DA UNIVERSIDADE DE LISBOA – INSTITUTO DE EDUCAÇÃO



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA COMISSÃO DE ÉTICA

PARECER

A Comissão de Ética do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, tendo procedido à análise dos elementos relativos ao projeto de investigação de *Maria Isabel Marques*, estudante do curso de Mestrado em Educação, especialidade Formação e Desenvolvimento Pessoal, intitulado *Desenvolvimento de competências socio-emocionais: perceções e estratégias de professores do 1º ano do ensino fundamental*, considera que são respeitados os princípios éticos, bem como as orientações éticas para a investigação, expressos na Carta Ética para a Investigação em Educação e Formação do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

06 de dezembro de 2018

O Presidente da Comissão de Ética,

Professor Feliciano H. Veiga

Alameda da Universidade
1649-013 Lisboa Portugal

T. +351 21 794 36 23
F. +351 21 793 34 08

geral@ie.ulisboa.pt
www.ie.ulisboa.pt

